Educación inicial

Primeras huellas

El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal

Patricia Berdichevsky




Educación inicial

Primeras huellas

El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal

Patricia Berdichevsky



Berdichevsky, Patricia
Primeras huellas: el lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal.
- 1a ed. - 3a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2015.
288 p.: 22x15 cm. - (Educación Inicial / Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-585-6

1. Educación Inicial.
CDD 372.21

1ª edición, agosto de 2009
3ª reimpresión, febrero de 2015

Colección: Educación Inicial
Dirigida por Laura Pitluk

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

ISBN: 978-950-808-585-6

Este libro se terminó de imprimir en febrero de 2015
en **Gráfica Amalevi S.R.L.** | Mendoza 1851/53
2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Agradecimientos



A Laura Pitluk, a quien conocí a través de su palabra escrita, defensora del derecho de los chicos a su espacio de libertad, de autonomía, de amor, de juego, de respeto y de conocimiento. Me honra con su amistad y con la invitación a acompañarla en algunos de los innumerables proyectos que genera día a día, sin comas ni puntos, como le digo siempre.

A Perico, nuestro editor, porque intuyo siente que una editorial es, por sobre todo, un espacio de encuentro, de difusión del conocimiento, de transformación.

A mi marido, el amor y la fuerza, con quien el debate acerca del sentido es cotidiano. Está en cada una de estas palabras, en cada mirada y cada nuevo interrogante y en el empuje para escribir lo que pienso con un poco menos de miedo a la crítica.

A mis hijas, con la esperanza y la responsabilidad por dejarles un mundo mejor. Los primeros bebés que se dejaron mirar como objetos de amor y fuente de conocimiento. Me abrieron las puertas de su enorme sensibilidad y sabiduría. Hoy son jóvenes luminosas, apasionadas y casi tan intolerantes como su mamá. Esa que muchas veces escribe en lugar de hacerles la comida, pero que nunca les niega una escucha o un beso. Espero que algún día comprendan esta pasión.

A Laura Bianchi y María Inés Freggiaro, mis amigas y compañeras de debates, con quienes compartí tantos proyectos disfrutables en el *Arte y el Jardín.de infantes.*

A Alejandra Saguier, por enseñarme a mirar y trabajar con las palabras como se miran y trabajan los colores, atentos a sus matices y sus vibraciones. Por su lectura sensible y sus suaves y graciosas sugerencias.

A Ema Brandt por enseñarme a ser maestra de maestras y por haberme traído a muchos de estos lugares que ahora transito.

A mis maestros Luis Felipe Noé, Antonio Pujía y Miguel Ángel Vidal, que me enseñaron con arte que enseñar también es un arte.

A cada una de las maestras y maestros de Jardín Maternal; a mis alumnos, con sus preguntas: entre nuestros debates y reflexiones fueron tejiéndose estas palabras, estas ideas, estas transitorias certezas y estos nuevos interrogantes. Ellos fueron los protagonistas de cada experiencia. Yo les presté palabras, las ideas las construimos entre todos.

A todos los bebés y chicos que día a día me muestran que, por suerte, la vida se renueva a cada momento; que aunque no los dejen, seguirán jugando; que aunque los sujeten, seguirán probando; que el arte es vida y ellos merecen vivir en el arte porque es su derecho. Nos recuerdan que estamos aquí, para que la escuela sea un espacio en el que todos puedan ser niños que juegan y que disfrutan, acunados por el afecto y el respeto, envueltos amorosamente en el arte, participantes únicos e irrepetibles.

Índice

Prólogo 

Primeras huellas...

dejan las personas más significativas en los bebés cuando nacen y tienen sus primeras experiencias,

dejan los educadores en las etapas iniciales de la escolaridad,

dejan los amigos con los cuales tenemos los primeros contactos.

Huellas... van dejando los familiares, educadores y amigos a lo largo de nuestra vida..., huellas que le imprimen una impronta particular a nuestro modo de mirar el mundo, a nuestras emociones, a nuestras relaciones, a nuestros corazones... y estas se sostienen en el tiempo y el espacio de la vida.

Huellas... imprimen en nuestras vidas, desde pequeños, las acciones y actitudes de los adultos ocupados de nuestra educación, sean familiares, sean docentes; ellos nos transmiten una visión del mundo teñida de una ideología particular. Esta ideología se desliza en cada palabra y en cada gesto y le imprime al mundo una visión diferente de acuerdo a sus propias características. Los niños aprenden desde muy pequeños, y a través de los contactos afectivos y corporales que sostienen con los adultos significativos, que el mundo es un lugar cálido, generoso y deseoso de acogerlos o es un espacio áspero, amenazador y restringido. Desde esta mirada, reconocemos la importancia fundamental de nuestras decisiones, actitudes y acciones al elegir ser docentes en el Jardín Maternal.

Huellas... le implantan a la vida nuestros amigos en cada abrazo, en cada charla, en cada mirada cómplice y cada mano cálida dándole abrigo a nuestra alma. Por eso el encuentro con amigos que le imprimen riqueza, amor y calidez a la vida es un regalo que hay que acoger con el corazón pleno de felicidad y agradecimiento.

Por eso le agradezco a la vida el encuentro con la autora de este libro, querida amiga con quien nos unió en principio la admiración de una por la tarea de la otra, y el encuentro por la búsqueda compartida de los mejores espacios y tiempos educativos para los niños del Nivel Inicial. El recorrido profesional nos encontró juntas pensando en las opciones adecuadas y posibles para el Jardín Maternal: ¿qué se puede?, ¿qué cosas tienen sentido y cuáles no?, ¿qué podemos crear y recrear para encontrar posibilidades en un universo tan complejo y restringido?, ¿cómo sostener la ideología de la participación, la autonomía y la justicia frente a una institución educativa que parte de un conflicto social y laboral del cual el Estado no se hace cargo?, ¿cómo hacemos los educadores que participamos de la formación de los niños de 0 a 3 años para conformar un marco teórico que le dé sustento a una práctica altamente compleja y rica de la cual somos responsables más allá de la falta de compromiso del Sistema?

Está claro que ser educador en las primeras edades es una responsabilidad única y privilegiada, repleta de posibilidades y emociones, plena de compromisos y desafíos. Sabemos que la educación en las primeras etapas deja huellas profundas e imborrables que le otorgan una impronta peculiar a la vida y a la visión acerca del mundo y las relaciones.

Como dice el educador Pablo Freire: «Es en este sentido, por ejemplo, como me aproximo de nuevo a la inclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, como vuelvo a cuestionar la curiosidad ingenua y la crítica, que se vuelve epistemológica. Es en este sentido como vuelvo a insistir en que *formar* es mucho más que *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas. (...)

»Me gustaría, por otro lado, subrayar para nosotros mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente... Educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética. Pero es preciso dejar en claro que la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro... Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano... La ética de que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales... afrontada en la manifestación discriminatoria, de raza, género, clase... Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra acordamos...

»No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos»...*

Los educadores somos parte de la construcción de una sociedad más ética y más justa, y nuestro valor cuando nos ocupamos de los niños más pequeños y vulnerables es inmensamente más profundo.

Primeras huellas. El lenguaje Plástico visual en el Jardín Maternal. Pensemos en el arte, en la educación artística, en el enseñar con placer que, como dice Patricia, no es complacer. Pensemos acerca de los colores, las líneas, las formas y los sentidos.

Este libro nos «habla» de arte, lenguajes artísticos, lenguaje plástico, disciplinas, conocimiento, como puertas y ventanas a la libertad, del derecho de los chicos a ser chicos, del ensuciarse, estar limpios, enchastrarse, del pintorcito y del tipo de propuestas que inician a los niños pequeños en una relación con el arte que dejará huellas a lo largo de su vida.

Este libro, de extrema riqueza por aunar las reflexiones teóricas tan necesarias para la construcción del Jardín Maternal con las experiencias prácticas analizadas y repensadas desde la prioridad puesta en la educación y en los niños, aborda el lugar de bebés, niños, maestros, escuelas, familias y arte. La autora, desde su saber como Profesora de Educación Inicial y Licenciada y Profesora en Artes Visuales, que le imprime un rumbo específico y diferenciado a su trayectoria y a esta obra, se pregunta: ¿por qué el arte en el Jardín Maternal? y nos sostiene en el recorrido del camino del enseñar y aprender el lenguaje plástico visual desde la primer sala de la Educación Inicial.

Este libro aborda con sabiduría, riqueza y experticia la educación artística, el lenguaje de las imágenes, la producción plástica en el Jardín Maternal...; el mirar, ver, descubrir, disfrutar, explorar, experimentar, crear, imprimir, dibujar, armar, desarmar, hacer, deshacer, habitar...; el uso de materiales y herramientas, la pintura y los colores, el dibujo como un lenguaje de expresión, comunicación y conocimiento, las propuestas de frecuentación artística, el camino a hacer esculturas, la construcción como peldaño hacia la escultura, las experiencias visuales como alimento para la creación.

Y, dentro de todos los importantes y desconocidos aportes de este libro, dos menciones especiales a destacar:

1. El ambiente como una experiencia estética posible que puede desarrollarse alejada de los estereotipos que tanto desmerecen al Nivel Inicial y lo dejan impregnado de ideas superficiales y sin sentido:

---

* Freire, P. ([1996] 2002) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. Buenos Aires.

los obligatorios trenes para desplazarse, las consignas cantadas, los retos encubiertos detrás de los brochecitos que vienen volando, las imágenes estereotipadas en las paredes, las supuestamente necesarias carpetas plagadas de «trabajitos», las lucha cuerpo a cuerpo por lograr que todos los niños se pongan un pintorcito que cumple la función de no permitir que se ensucie un delantal que se usa para no ensuciarse la ropa...

2. La continuidad y secuencia en las propuestas que nos aleja de las actividades aisladas, de las técnicas que no «deben repetirse» pero que no se sabe bien para que se hacen.

Desde las ideas de no homogeneizar lo heterogéneo, no estereotipar las múltiples posibilidades de la educación infantil, de recuperar la creatividad, el placer, el disfrute de enseñar y aprender con los más pequeños, y sostenidos en el reconocimiento de la educación artística como sustento pedagógico desde las primeras edades, los esperamos para recorrer el camino de este libro, que coincidiendo con el estilo de su autora, es una invitación a la creatividad, la flexibilidad y la multiplicidad de colores que habitan el amanecer en cada una de sus diversas mañanas.

Primeras huellas, como dice su autora en uno de sus capítulos, «parece describir poéticamente ese estado de exploración continua que caracteriza a las primeras producciones de los niños muy pequeños. Precisamente, porque se trata de una exploración que no obedece a la necesidad de encontrar algo en particular, sino más bien al placer mismo de dejarse llevar, de entregarse, de andar y andar».

LAURA PITLUK



Imagen 1. Huellas de manos de niños.

Dejar su impronta sobre distintas superficies y transformar su entorno son necesidades del ser humano.

Así conocemos el mundo, así nos descubrimos y nos construimos.

Porque cuando un niño deja su huella sobre la tierra húmeda o sobre la papilla con que lo alimentan, sucede ante sus ojos algo asombroso: comienza a percibir que sus propias acciones modifican el mundo.

Y así, accionando en su entorno, modificándolo a través de estas acciones y observando las huellas de este hacer, los niños comienzan a conocer el mundo y a descubrirse a sí mismos en él.

Este libro habla de algunas de estas primeras huellas, las que se imprimen en un espacio muy especial: el del Jardín Maternal. Este espacio nacido como una necesidad social de las familias y que puede ser para muchos bebés y chicos una oportunidad maravillosa.

INTRODUCCIÓN



A medida que el Jardín Maternal se constituye como institución educativa, crecen los planteos, las dudas, los interrogantes y los debates. También se amplían los hallazgos, las posibilidades y los desafíos: ¿Cuidar? ¿Enseñar? ¿Cuidar y enseñar? ¿Acompañar? ¿Cómo acompañar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo incluir lo que cada uno de los chicos trae? ¿Cómo brindarles lo que creemos que necesitan?

Estas palabras cobran un sentido y una identidad diferentes al referirnos a un ciclo que se ocupa de los primeros años de la vida de los chicos, aquellos donde se imprimen las primeras huellas.

Estamos atravesando los primeros pasos del Jardín Maternal, y en este recorrido se fueron transformando las formas de transitar sus posibilidades y desafíos. Hoy, además de una necesidad de las familias, también puede verse como una oportunidad para los chicos, un espacio diferente a cualquier otro del sistema educativo y que, poco a poco, va construyéndose con su identidad particular.

Ahora intentamos mirar más a cada uno de los chicos en su singularidad, entonces surgen otros planteos: ¿Cómo lograr que su situación de *alumnos* no impida que sigan siendo bebés y niños? ¿Cómo brindarles algo más, respetando sus tiempos y sus necesidades particulares? ¿Qué experiencias podemos proporcionarles en este espacio creado especialmente para albergarlos?

Ha sido un proceso complejo, atravesado por diferentes enfoques pedagógicos, cambios políticos y sociales, concepciones filosóficas que se cruzan con las problemáticas específicas del ciclo en este terreno todavía poco explorado.

He tenido la oportunidad de acompañar parte de este proceso en mi país, de debatir con docentes y con equipos de especialistas, de experimentar junto a estudiantes del Profesorado y junto a maestros inquietos y curiosos que me impulsaron a reflexionar con ellos, a investigar y a buscar caminos para iniciar a los bebés y a los chicos en los lenguajes artísticos. Ahora con el compromiso de acompañar estas reflexiones y hacer aportes desde un texto, en la pequeña medida en que esto es posible.

Mi tarea como capacitadora de docentes, la experiencia asesorando a instituciones públicas y privadas, especialmente en la Dirección del Área de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires[1], y en el profesorado, al acompañar las prácticas de los futuros docentes, me brindaron la posibilidad de recorrer diferentes instituciones y de acercarme a sus necesidades y problemáticas cotidianas.

Todo un desafío: el primer escalón de la formación *escolar*, un espacio educativo para los niños en el inicio de sus vidas. Un lugar donde los gestos, las caricias, los abrazos y los arrullos son tanto o más importantes que las palabras.

Y mientras investigaba, reflexionaba y discutía sobre la posibilidad de brindar experiencias específicas para este ciclo, fueron transformándose mi mirada y mis cuestionamientos sobre otros niveles de la enseñanza.

En mis primeras prácticas como maestra de Plástica, me había incomodado estar con los chicos apenas un ratito. Desarrollar sólo una actividad que resultaba casi *recreativa* no era lo que buscaba. Deseaba enseñar Arte, que el Arte forme parte de la vida de los chicos, e intuí que el Jardín de Infantes me iba a ofrecer esa posibilidad Desde esa intención me formé como docente de Nivel Inicial. Así fue creciendo la necesidad de experimentar e investigar las formas de enseñar a los más chicos. Durante mucho tiempo mi interés se centró, sobre todo, en niños de 4 y 5 años. Sin embargo, había un antes, que tradicionalmente transcurría en el hogar. Pero actualmente, para muchos niños, estos *primeros pasos* suelen darse en contextos educativos formales. Y de ese antes se hacen cargo los educadores a quienes va dirigido este libro.

La enseñanza de la Plástica en estos primeros años es producto del ensayo y error de profesionales que, formados a veces casi específicamente para desempeñarse en salas de tres, cuatro y cinco años,

---

1. Desde 1997 hasta 2007, se desarrolló el programa El Arte y el Jardín de Infantes, dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

aceptaron el desafío de trabajar con bebés desde 45 días. Con poca bibliografía específica, atravesando diferentes enfoques pedagógicos, incorporando diversos marcos teóricos, haciendo cursos con especialistas que, como ellos, estábamos empezando a pensar sobre esta compleja tarea de enseñar a grupos de niños tan pequeños.

Es corto el camino transitado, y aún insuficiente la investigación referida al niño escolarizado tempranamente. La tarea se fue nutriendo con las experiencias de los docentes en sus hogares con sus propios hijos, a veces con propuestas para chicos más grandes, con lecturas teóricas, con la intuición de cada maestro, y fundamentalmente, con la labor cotidiana en los Jardines Maternales y la reflexión que sobre ella se realiza.

Estas líneas surgen, precisamente, de experiencias compartidas y de la mirada curiosa de quien tuvo y tiene la oportunidad de vivir esta tarea desde múltiples perspectivas, alguien que disfruta del arte y de la educación en todas sus dimensiones, porque el Arte es parte de la vida; y puede, si queremos y creemos en ello, *acunar* a los niños desde el primer día.

Algunas advertencias preliminares

Al comenzar este recorrido, antes de intentar buscar algunas respuestas y de proponer caminos posibles, quiero detenerme en dos premisas:

Avanzar sin miedos. Esta es una invitación a la búsqueda y a la experimentación. ¿Cuál es el riesgo de un supuesto error en la enseñanza de la Plástica? ¿Acaso alguna experiencia no tan exitosa pondría en peligro la integridad física o emocional de nuestros niños? Sin duda la edad de los chicos y sus diferentes capacidades establecen alcances y limitaciones, pero los chicos hacen todas estas actividades con nosotros, los adultos, que los cuidamos, los sostenemos y los acompañamos.

Este es un camino a construir, y qué mejores acompañantes que los chicos, compañeros de ruta incondicionales. Lo que les brindemos desde un lugar de respeto, de ternura compartida, desde una mirada cuidadosa y una búsqueda profesional y reflexiva, podrá enriquecerlos.

En esta reflexión que iniciamos, seguramente, algunas de nuestras prácticas habituales se verán interpeladas. Y hasta es posible que algunas pierdan sentido, o que descubramos que ya no nos expresan ni representan nuestra forma de pensar. Será hora de transformarlas y transformarnos, de modificar algunas cosas, de crear otras, de

reencontrarnos con lo más simple y con lo esencial, lo que resista a la crítica y que es, sin duda, aquello en lo que sí creemos, al menos hoy.

De aquí se desprende la segunda premisa, este camino tiene que ser placentero para todos, maestros y niños, con el disfrute por la experimentación, con el goce del descubrimiento y también con esa bella incertidumbre que provoca hacer algo que tal vez nunca hicimos, y que probablemente no resulte totalmente como lo esperábamos. Animarse siempre resulta un riesgo, pero un riesgo que se disfruta.

El camino de la educación es un desafío y una sorpresa constante, porque nosotros vamos transformando nuestra mirada a medida que lo recorremos y porque los chicos son siempre diferentes y su capacidad de asombrarnos es infinita.

Enseñar con placer no es complacer

> *No hay posibilidad de comprender la enseñanza (especialmente en estas edades) si no es sobre la base del afecto, el cuidado y la contención afectiva. (...) Hablar de cuidar, respetar, proteger, acompañar, sostener, es hablar de educar, de enseñar.*
>
> LAURA PITLUK, *Jardín Maternal III*

Lamentablemente, en el imaginario de muchas personas, inclusive de algunos educadores, la palabra «enseñar» se asocia a un hecho tedioso, unilateral, a una escuela tradicional, con un docente exponiendo y un grupo de alumnos *víctimas* deglutiendo la información-instrucción, asintiendo prolijamente, inmóviles, participando solamente cuando se les solicita que lo hagan.

Quiero advertir que cada vez que diga «enseñar» estaré pensando en una construcción atravesada por lo lúdico, por el afecto y por la convicción de que se tiene algo para transmitir a otros y que, seguramente, eso será a su vez transformado y reconstruido por cada uno de ellos. Por eso, Laura Pitluk recomienda:

> «"ajustar" nuestras ideas sobre qué es enseñar, y qué, cómo y cuándo se enseña. En este sentido es fundamental reconocer que la necesidad de una comunicación básicamente gestual y corporal, se complementa con el acompañamiento del desarrollo del lenguaje verbal, e implica un docente con una disponibilidad corporal y afectiva peculiar. Se incluye

> también la necesidad de establecer con las familias relaciones de respeto y complementariedad que implican un complejo trabajo diario de ajustes y reajustes (...). En el desarrollo de las tareas diarias se hace necesario contar con tiempos individuales y grupales, tiempos de cuidados, descanso y mimos, tiempo de propuestas sin consignas que favorezcan los contactos con diferentes objetos, las diversas acciones e interacciones, el acercamiento personal» (Pitluk, 2008).

Entonces ese enseñar en el Jardín Maternal se manifiesta como algo chiquito e inmenso a la vez, como algo que por ser tan sencillo puede resultarnos sumamente complejo, algo sutil y profundo como es descubrirse a cada uno como un ser transformador, cuyas acciones pueden modificar el mundo, dejar huella. Es enseñar a ver el mundo para conocerlo, para disfrutarlo y para cambiarlo si es necesario. Es enseñar a comunicarse con otros y a descubrir lo que hacen y lo que piensan.

Asocio la palabra placer a la tarea de enseñar y a la luminosa sensación de aprender, si no es así, nada de lo que están por leer tendrá sentido.

Escribir sobre la práctica

> *La casa de las palabras*
>
> *A la casa de las palabras, soñó Helena Villagra, acudían los poetas. Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz. Los poetas andaban en busca de palabras que no conocían, y también buscaban palabras que conocían y habían perdido.*
>
> *En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino...*
>
> EDUARDO GALEANO, *El libro de los abrazos*[2]

---

2. Galeano, E. (2003) *El libro de los* abrazos. Catálogos. Buenos Aires, p. 7.

Acerca de palabras, colores, líneas, formas y sentidos

Anhelos y desventuras de una profesora intentando escribir como si pintara.

Me pregunto con frecuencia si es posible escribir sobre cómo enseñar y si lo que se escribe puede comprenderse. Se pueden decir algunas cosas, sugerir y fundamentar lo que se propone, pero nada de lo escrito reemplaza la propia experiencia, la percepción que cada docente tenga de cada uno de sus alumnos y la comprensión de qué, por qué y para qué quiere enseñar lo que enseña.

Desde esta perspectiva, es importante considerar las propuestas de este texto como sugerencias flexibles y no como recetas. Es necesario adaptarlas, debatirlas, reorganizarlas y reformularlas de acuerdo a cada contexto y cada situación particular.

Escribir sobre la práctica es difícil, ya que trasladar a un texto la complejidad de la tarea conlleva un riesgo: que se visualice linealmente lo que no es lineal. Muchas veces los diseños curriculares y los libros sobre didáctica no alcanzan a comprenderse del todo porque se trata de explicar linealmente (en un formato lineal como es un libro) lo que en realidad es espiralado, o estrellado o de cualquier otra forma que implique un ida y vuelta, múltiples variables y contextualización. Donde se entrelazan múltiples recorridos, a veces simultáneos, donde hay cruces y muchas veces decidimos tomar más de un camino, o volver atrás para seguir avanzando de otro modo.

Las propuestas que se harán en este texto son recorridos posibles que podrán resignificarse en cada contexto; y que, al llevarse a la práctica, se impregnan con lo que cada niño y cada docente tienen de singular.

Además, el lenguaje plástico visual se transmite mucho más fácilmente a partir del hacer; la palabra sólo acompaña y posibilita reflexionar. Este texto intenta poner en palabras algunas experiencias, debates, conclusiones e interrogantes que surgen al acompañar a los chicos en sus primeros pasos en el lenguaje plástico-visual.

En ocasiones se relatarán experiencias y, desde una situación concreta ya transitada, resultará, muchas veces, más fácil imaginar la tarea y sus contingencias.

Es posible que muchos de estos relatos nos resulten graciosos o tal vez incómodos, porque nos vemos reflejados en ellos. Pero la ventaja es que son casos sobre los que ahora, con cierta distancia, es posible reflexionar teniendo en cuenta que son prácticas que pueden ser modificadas. El desafío es debatir, fundamentar puntos de vista y marcos

teóricos diferentes para llegar a acuerdos, disentir o abrirse a otras posibilidades.

También aparecerán otras voces, las de estudiantes y docentes que relatan sus experiencias. Este aporte es fundamental ya que no soy yo quien lleva adelante las propuestas, sino estudiantes o maestros que, en definitiva, siempre son quienes dan cuerpo y materia a las reflexiones de los especialistas. Entre todos armaremos un texto polifónico.

Este material no está concebido para leerse hoja por hoja, sino para ser recorrido como un museo de arte donde cada espectador marca el camino según su momento, sus intereses, sus posibilidades, sus deseos y sus necesidades. Y donde cada uno dialoga con lo que lee, lo carga de sentido, lo resignifica.

Espero que pueda interpretárselo atravesado por lo único e irrepetible de cada niño, de cada grupo de niños en particular, de cada lector-docente y de las múltiples circunstancias que atraviesan la situación educativa.

Como dije, nada reemplaza la experiencia, ni la propia percepción, el análisis y la intuición de cada maestro. Estas líneas sólo pretenden acompañar y generar reflexiones sobre la práctica, hacer algunas propuestas, invitar y, si es posible, empujar el deseo y la confianza en las propias posibilidades.

Capítulo 1 

El lenguaje plástico visual en el Jardín Maternal

Primeras reflexiones

Arte, lenguajes artísticos, lenguaje plástico, disciplinas, conocimiento. Ni celdas ni cajones, sólo llaves, puertas y ventanas a la libertad

Hablaremos de Arte en el sentido amplio, y también de la Plástica como lenguaje artístico. Es importante aclarar que de ninguna forma se concibe a este lenguaje como una disciplina recortada, mucho menos en el Jardín Maternal. Las *disciplinas* son sólo formas de abordar el conocimiento y la tarea, de facilitar su análisis. El riesgo, muchas veces, está en esa visión fragmentada que puede surgir de lo específicamente disciplinar. Casi siempre una misma actividad, como una misma realidad, puede mirarse desde múltiples disciplinas, y es maravilloso que sea así, como se observa en este relato:

Una estudiante desarrolló una actividad en una sala de bebés que consistía en observar una serie de reproducciones de obras plásticas y fotografías con una temática común. Buscaba acercar a los niños a este tipo de imágenes para que las conozcan y las disfruten.

Fue conmovedor percibir el interés de algunos bebitos cuando la residente los llevaba en sus brazos hacia las imágenes. Sonreían, señalaban y ella, a veces, les prestaba palabras.

La profesora de práctica, al observarla comentó: «Me encantó la propuesta, pero para mí no es de Plástica sino de Lengua».

Este ejemplo demuestra la dificultad que implica concebir las disciplinas como celdas, cuando en realidad deberían ser las puertas a la libertad de conocer.

Entonces, si bien este texto mira y habla desde el lenguaje plástico, éste se articulará con diferentes campos expresivos y de conocimiento. Como sostiene Fernando Hernández, el arte es un conocimiento transdisciplinar (Hernández, 2000: 9), que atraviesa la vida desde múltiples miradas y dimensiones.

Pedagogía de la mirada

> *La observación constituye la actitud privilegiada para pensar la enseñanza antes y durante el desarrollo de las actividades con los niños. (...) Observar para pensar cómo actuar, para decidir cómo intervenir, para decidir qué situación nueva plantear. Esto implica poder interpretar las necesidades, los pedidos de bebés y niños, el llanto, las expresiones de molestia, las sonrisas, la alegría, las intenciones, para así acompañarlos. (...) En este sentido enseñar implica observar.*
>
> CLAUDIA SOTO, ROSA VIOLANTE, *En el Jardín Maternal*

A esta cita podemos agregarle una frase: observar para disfrutar de lo que está sucediendo. Porque los docentes tenemos el privilegio y la oportunidad de presenciar momentos únicos y maravillosos. Y nuestra capacidad de observarlos en sus sutilezas nos ayuda a disfrutar mucho más. Esta percepción es el mejor punto de partida.

Un bebé que concurre al Jardín Maternal tiene una experiencia diferente de aquel que tradicionalmente se describía en los libros. Porque además del ámbito familiar, ha tenido otras oportunidades de construcción de su subjetividad, en interacción con otros niños y con profesionales de la educación, en un espacio y en un tiempo especialmente diseñados para favorecer la autonomía y la actividad social.

Por eso es preciso observarlos sin preconceptos ni prejuicios para diseñar propuestas acordes a sus posibilidades particulares que, sin duda, son muchas. Los docentes de este ciclo suelen desarrollar una profunda percepción sobre cada niño que es su principal fuente de información para conocer y descubrir cada pequeña cosa que los hace únicos.

La mayoría de nosotros hemos sido formados en una escuela homogeneizadora, con libros que revelaban cómo era EL NIÑO de cinco años,

el de cuatro, el de tres, el de dos, el de un año, el bebé. Creíamos firmemente en las actividades *ideales* para cada uno de estos grupos *ideales.* Pero hoy, en el siglo XXI, lejos de esa necesidad sarmientina de homogeneizar lo que es maravillosamente heterogéneo, hemos vuelto nuestra mirada hacia lo diverso, lo particular de cada sujeto. Cada uno de los chicos es diferente, proviene de un ámbito familiar distinto, lleva huellas de diferentes tradiciones y experiencias que constituyen su propia mirada y forma de ser. En cada uno hay mundos por descubrir y un enorme abanico de posibilidades.

Los chicos cambian y las teorías deben ajustarse y reformularse. Apoyados en nuestros marcos teóricos podremos sumergirnos en la observación para encontrar el sentido y el rumbo de nuestras propuestas con estos niños con los que compartimos este momento.

Servirá de ejemplo una experiencia vivida con un grupo de docentes del Jardín Maternal de la Maternidad Sardá de la ciudad de Buenos Aires[3].

> *Esa mañana de octubre, yo había estado en el Jardín trabajando con las maestras de las salas de un año y de dos. Ya me iba, cuando Inés, la directora, me dice como al pasar: «Las chicas del lactario[4] quieren hacerte una consulta».*
>
> *Como siempre que escucho esa forma de llamar a la sala de bebés, me sentí molesta. ¿Por qué llamar a esa sala así? ¿Acaso las personas que la habitan sólo se dedican a alimentarse? ¿Por qué las salas de dos, tres, cuatro y cinco llevan el número de la edad de los chicos y no el nombre de una acción?*
>
> *Divertida por mis propios fundamentalismos, le comenté a Inés que eso me empezó a pasar la segunda vez que leí la reflexión de Tonucci y Ricci en el libro* El primer año de nuestro bebé:
>
>> «En efecto, durante mucho tiempo a los recién nacidos y a los lactantes se les ha mantenido en unas condiciones de protección hacia el ambiente y por lo tanto en la práctica, en relativas condiciones de privación de experiencias perceptivas. Los niños, completamente fajados, con la cabeza tapada por la cofia y alejados en lo posible

3. Institución por la que siento un afecto especial, ya que allí compartí, por primera vez, un proyecto de trabajo en este ciclo.
4. En las escuelas públicas de Buenos Aires, el 30 de junio es la fecha que marca la edad de ingreso a cada sala. En esta sala, entonces, se encuentran los niños

de los ruidos y de la luz, tenían menos posibilidades de desarrollar otras motivaciones que no fueran las de la alimentación. Es más, la misma concepción del niño pequeño visto como lactante, es decir interesado, sobre todo en la alimentación, llevaba a los adultos a ofrecerle alimentos cada vez que advertían que tenía necesidad de algo. El niño era como un vacío para llenar con leche cada vez que lloraba» (Tonucci y Ricci, 1988).

Indudablemente, los chicos son mucho más que lactantes (como los de un año son mucho más que deambuladores), y allí estaba yo observándolos para descubrir quién era cada uno de ellos, qué hacían, qué podían hacer, qué querían hacer, qué necesitaban hacer, además de alimentarse.

La sala estaba dividida en dos sectores; a la entrada, una mesada con la pileta, el espacio para el cambiado de pañales, los armarios, una mesita baja con varias sillitas, sobre la mesa papeles, cuadernos y útiles de las maestras. Este sector estaba separado por una tranquera bajita, cerrando el otro espacio donde estaba Carina, una de las maestras, sentada en el piso, acariciando amorosamente a uno de los chicos. Sonaba la radio y dos de las nenas bailaban al son de la música; otros dos bebés estaban plácidamente en sus bebesit, *mientras otra de las maestras, creo, se dedicaba a cambiarles los pañales. Lo que recuerdo es que pasaba de un lado a otro de la tranquera llevando a los bebitos.*

Me llamó la atención que en la sala, además de juguetes y un espejo, había varias reproducciones de obras de Xul Solar y un «Juanito Laguna»*, de Berni. Al verlas pensé «Bueno, si sólo se alimentan, están alimentándose con imágenes de la mejor calidad nutricional».*

Las saludé con una sonrisa de satisfacción, porque sé que hace muchos años que se preocupan por crear un ambiente visualmente enriquecedor, y he tenido la oportunidad de acompañarlos en este camino.

Una de las docentes dice: «Quería preguntarte qué podía hacer en Plástica con los chicos». Le señalo las reproducciones pegadas y digo: «Ya estás haciendo».

---

que cumplen un año hasta el 30 de junio, lo que impone una diferencia muy marcada entre niños que apenas superan los dos meses y otros que en julio ya tienen un año cumplido

«No —aclara—, yo me refiero a hacer... Había pensado algo como pintar con gelatina, aunque ya sé cuál es tu teoría...»

Asombrada y algo a la defensiva le respondí: «No, no es mi teoría, me apoyo en el Diseño Curricular».

Ella continúa exigiendo que le diga en qué se fundamenta esto de no pintar con comida.

Yo seguía ahí, parada con Inés, del otro lado de la tranquera. «No sé en qué teoría —respondí—, o tal vez será en Bruner, o en Vigotsky, o en Rogoff. Lo que sé es que los chicos están inmersos en una cultura en la que la gente no pinta con gelatina. Si algún artista adulto hace arte con comida, la utiliza con un sentido simbólico. Además, si la humanidad ha inventado a lo largo de la historia materiales y herramientas diseñados especialmente para pintar, ¿por qué a ellos, que además son chiquitos y recién están conociendo el mundo, se lo vamos a hacer tan difícil, tan confuso?

Cuando los nenes comen, jugar con la comida espontáneamente, les sirve para conocer y explorar esa materia, para accionar sobre ella. Pero es comida, y a medida que vayan creciendo, van a aprender a discriminar que eso es para comer y que hay otras cosas que también se desparraman, que tienen otro olor, otros colores y que sirven para pintar.»

Mientras respondía miraba a los chicos, convencida de que las respuestas me las iba a dar la observación, tratar de desentrañar qué podían hacer, qué necesitaban. Se los veía tan bien, tan relajados, en un clima de tanta confianza... ni siquiera lloraron al ver una persona desconocida en la sala.

La maestra siguió consultándome: «Entonces, ¿te parece que empiece con tizas, mojadas y secas, con crayones gruesos?».

Traté entonces de explicarle que durante mucho tiempo en el Jardín Maternal nos la pasamos adaptando propuestas diseñadas para chicos más grandes; que, tal vez por ausencia de bibliografía y de conocimientos específicos sobre este ciclo, los maestros intentamos «bajar» las actividades pensadas para chicos de tres años, y lo que sí es para mí una ley es que en el Jardín Maternal no se baja ni se sube, sino que se inicia a los chicos en un recorrido en mirar y ver, en pintar, en dibujar, en modelar y construir.

En cierto momento me detuve a escuchar la música de la radio y deslicé: «Tal vez deberían seleccionar con el mismo cuidado con que seleccionaron las imágenes, lo que ponen en la radio...».

Claro, luego tuve que explicarles que no puedo pensar en los chicos fragmentadamente, y que en ese ambiente estéticamente

alfabetizador[5], *el sonido era tan significativo como la imagen. Las dos nenas bailando al compás de la música de la radio nos estaban advirtiendo que la música es importante; tal vez en ese momento, para ellas, más que dibujar.*

Pero volviendo a la tiza y el crayón, le sugiero: «Yo empezaría con algo conocido y seguro como una birome».

«Una birome, nunca se me habría ocurrido», respondió la maestra entre indignada y desconfiada.

Sólo alcancé a decir: «Pero mirá, está en el Diseño Curricular. Los chicos te ven a vos usándola, en la casa, o en un negocio. Tal vez al principio, cuando vos estés escribiendo algo, dejás ahí cerca unas biromes sin tapa, podés tener una hoja pegada a la mesa o...».

Mientras nosotras debatíamos, Inés, una mujer de acción, saca una birome del bolsillo y la extiende al otro lado de la tranquera. Las dos bailarinas se acercan, y a una de ellas, Renata, se le enciende una sonrisa mientras estira la manito para alcanzar ese objeto tan preciado.

Inmediatamente la dio vuelta y la colocó correctamente en su mano, como quien conoce y se dispone a usarla. No tenía un soporte cerca, y antes de que comenzara a escribirse la pierna, Inés le extiende una hoja de papel. Renata, llena de alegría, se agachó de esa forma increíble que tienen los bebés de agacharse en perfecto equilibrio y comenzó a garabatear la hoja.

Busqué mi celular para registrar con una foto ese momento sublime.

La otra bailarina se me acercó y miró el visor. Le pregunto: «¿Quién está ahí?». La nena me señala a Renata; luego enfoco a la maestra y repito la pregunta; la nena, pegadita a mí, envolviéndome con esa temperatura tan deliciosa que tienen los bebés, me señala a Carina. Entonces vuelvo a enfocar a Renata e invito la nena a apretar la tecla. Ella, con su dedo diminuto (justo a la medida de la tecla), apretó con tal precisión que obtuvo una de las fotos que acompañan este texto.

Mientras tanto, Inés ya no pudo con su genio, tomó a Renata en brazos y la llevó del otro lado de la tranquera para sentarla en la mesita.

Carina, emocionada, también saltó la tranquera, y fue todo un símbolo: ya estaba del otro lado. «Mirá cuando le cuente a la mamá que tiene una Picasso.»

5. Me refiero a formar a los niños en la posibilidad de *leer* otros lenguajes, como el lenguaje visual.

«O un Borges», agregué. Ya iba a comenzar con mis «ciruela-das», dando una clase sobre primeros grafismos, hasta que entendí que era suficiente. Ahora todas tenían un nuevo camino para recorrer juntas.



Imagen 2. Renata dibujando.



Imagen 3. Foto de Renata sacada por una nena de un año y pocos meses.

Ni subir ni bajar, iniciar

Concebir al Jardín Maternal como institución educativa ha sido un logro. Pero junto con los conocimientos *liberadores de prejuicios*, llegaron otras exigencias sobre las instituciones y sobre los docentes. Y en tanto se trata de una etapa fundamental en la vida de las personas, estas exigencias fueron tantas y tan grandes que cada docente echó mano a lo que pudo y como pudo.

Se ha recorrido un largo camino; sin embargo, aún arrastramos problemáticas que se relacionan con propuestas y posturas que, en su momento, sirvieron para afrontar esa exigencia de transformar a este ciclo en un espacio educativo, y sobre las que hoy se hace necesario reflexionar.

En el último ejemplo relatado, se observa cómo la maestra siente la exigencia de *enseñar plástica*. Y lo está haciendo al proporcionar un ambiente visualmente rico, al preocuparse por lo que los chicos miran. Pero, tradicionalmente, la Plástica en el Nivel Inicial se ocupó sólo del niño como productor de *trabajitos* que engrosaban una carpeta.

¿Qué nos pasa a los maestros cuando nos enfrentamos a la posibilidad de pensar en la Plástica en el Jardín Maternal? Es frecuente escuchar la frase: «¿Cómo lo "bajo" a mi sala?».

Como lo señala M. E. López en su artículo «Didáctica de la ternura», el riesgo de trasladar variables didácticas y objetivos de otros niveles es perder la especificidad (López, 2005: 21); y también la oportunidad de ofrecer experiencias acordes a la ética y a la estética propia de este espacio.

Entonces, a la pregunta: «¿Cómo "bajo"?» —que conlleva una desvalorización de la propia tarea, minimiza lo específico y nos hace perder de vista la mirada profesional— es posible responder: «Ni subir ni bajar: iniciar». Porque seguramente sí estemos iniciando con los chicos su propio camino en el descubrimiento de muchísimas cosas como, por ejemplo, el lenguaje plástico visual.

Acompañar el inicio de la vida implica una gran responsabilidad. Sabemos que cada huella forjará, en parte, la forma de *ser en el mundo* de cada uno de los chicos. Esto demanda una ética especial, teniendo en cuenta la vulnerabilidad de los chicos, que no pueden expresar con palabras lo que les sucede, ni defenderse ante una *mala praxis.* Una ética, un compromiso y la mirada aguda, sensible y activa de los adultos que los acompañamos. Esta ética se acompaña también con una estética específica que amplíe los horizontes, que deje fluir el movimiento y

la mirada en un ambiente pensado y concebido para dejar ser a los niños. Esta estética suele manifestarse en pequeñas cosas como, por ejemplo, cuando una mamá elige amamantar a su hijo junto a una ventana para dejarse envolver por la luz, o cuando ponemos la cuna cerca de esa ventana para que el bebé pueda disfrutar del suave balanceo de una rama, cuando escogemos los colores de la manta con que lo cubrimos, cuando buscamos una determinada melodía para arrullarlo.

¿Y si en lugar de adaptar propuestas pensadas para niños más grandes diseñamos otras específicas para los más pequeños? ¿Si aprovechando la estructura particular del Jardín Maternal, nuestra capacidad de observación, nuestros saberes profesionales, nuestra sensibilidad y nuestro juicio crítico, creamos las condiciones y las oportunidades para un aprendizaje donde la ternura y el juego sean la atmósfera cotidiana?

Por lo general, de la lógica de *bajada* surgen actividades que posiblemente satisfacen al adulto, pero privan a los chicos de experiencias que los involucrarían de otro modo. ¿Tiene sentido, por ejemplo, elaborar una carpeta de trabajitos? ¿Hace falta *pintar* con comida? ¿Es pertinente iniciar a los chicos en el mundo de la pintura con lo que muchos necesitan para comer? ¿Hace falta correr el riesgo de darles tizas que podrían tragarse si hace rato que nos observan utilizando otros materiales y otras herramientas más fáciles de manejar?

Si pensamos en términos de inicio, podremos ver dónde estamos, quiénes son los chicos, qué hacen, qué pueden hacer con nuestra ayuda y qué posibilidades tienen, para dejarnos sorprender por cada descubrimiento. Y si nos sacudimos nuestros propios prejuicios y mandatos, también podremos imaginar adónde los queremos llevar ¿A la pintura? ¿A la escultura? ¿Al maravilloso placer de la contemplación?

Entonces miremos a los pintores y a los escultores, el saber experto en esta materia. Seguramente podremos descubrir en qué, de todo eso que involucra el lenguaje plástico, podremos iniciar a nuestros chicos.

A los que por su bien… no hay que domesticar. El derecho de los chicos a ser chicos

Esta reflexión, precisamente, ha sido la que impulsó la escritura este libro.

Muchas veces, para satisfacer necesidades institucionales, se somete a los chicos a situaciones de *domesticación.* Es decir que, para

que puedan llevar adelante requerimientos del Jardín, se los incita o se los empuja a someterse a ciertas normas que contradicen principios básicos de lo que es un bebé o un niño de uno y dos años. Pero estamos aquí porque queremos que los chicos puedan vivir experiencias ricas y desarrollarse sin dejar de ser niños. Niños felices, que puedan confiar en el otro y en sus propias posibilidades, que descubran el mundo de forma placentera y que dispongan de nuestro afecto y de nuestra capacidad profesional para acompañar su formación en esta etapa de sus vidas.

El Jardín Maternal tiene, por lo general, una estructura organizativa que permite pensar nuestra tarea de una forma diferente a la de otros ciclos: varios docentes por sala, grupos más reducidos, espacios con poco mobiliario. Entonces, ¿por qué repetir fórmulas cuestionables cuando tenemos otras posibilidades?

Muchas veces, en una sala se cuenta con un adulto cada seis o siete niños, a veces se trata de un docente y un auxiliar, o varios docentes. Esta característica propia del Jardín Maternal permite trabajar también en pequeños grupos y proponer a cada uno de ellos hacer diferentes cosas en un mismo espacio coordinados por adultos.

> *Una vez visité una sala de un año en la que una de las maestras estaba jugando con un grupo de cuatro chicos con una pelota enorme; otra le cambiaba los pañales a un nene; una tercera maestra y un grupo de seis chicos, sobre una colchoneta, jugaban con una canasta de juguetes plásticos. De vez en cuando, alguno se iba a jugar con la pelota y alguno de los de la pelota iba a sentarse sobre la colchoneta. Mientras conversaba con una de las maestras, tres de los chicos comenzaron a revisar las cosas que traía conmigo, entre las que había unas carpetas con reproducciones. Descubrí que podía dejarlos, nosotras estábamos allí, junto a ellos, para acompañarlos y velar, además, por la integridad de las reproducciones, y también para disfrutar de sus caritas de asombro y de placer.*



Imagen 4. Fotografía publicada en *Arte desde la cuna*.[6]

Ese fue un hallazgo del que aprendí mucho, incluso, como relataré más adelante, esta situación me llevó a pensar en algunas de las propuestas que aparecen en este texto.

En este sentido, la estructura organizativa del Jardín Maternal:

- Permite ofrecer también distintas propuestas al mismo tiempo y así, en pequeños grupos la interacción con cada adulto y entre los chicos es más fluida.
- Posibilita desarrollar experiencias en las que se necesita acompañamiento cercano del adulto.
- Posibilita respetar los tiempos y los ritmos de cada nene.
- Favorece la autonomía y el desarrollo de la subjetividad.

Muchas veces, en el afán por trasladar *variables didácticas y metodologías de otros niveles*, se intenta someter a los chicos a normas y ritmos propios de otros niveles de la enseñanza, que también resultan cuestionables.

Por supuesto que no siempre es así. Hay otras realidades y otro tipo de docentes. Entonces, antes de aceptar con resignación: «Este Jardín es así» o «Me lo exige la conducción», busquemos fundamentar

6. Dedico esta foto a Ignacio, el bebé de la foto, y a su mamá Marilá, docente con quien la pasión por la educación nos volvió a reunir.

nuestras decisiones para que *esa* directora o esa comunidad puedan comprender nuestro accionar. Pero no *domestiquemos* a los niños. Claro que pueden adaptarse a todo lo que les proponemos, pero los necesitamos sensibles y transformadores para construir un mundo mejor.

Estos primeros años constituyen el momento de la vida de los chicos en el que es absolutamente *necesario respetar sus ritmos* (dogma que repetimos hasta el cansancio y que tantas veces transgredimos, no a favor de la socialización, sino en pos de la *domesticación*). Tomando prestada a Joan Manuel Serrat[7] esta *licencia poética* que resuena frecuentemente en mi interior al observar muchas situaciones escolares, y que, si bien es fuerte, describe extraordinariamente el sentido del *patatín patatán ya podemos empezar*, y de algunas otras escenas como la que se relata a continuación.

> *Esta fue una de las primeras actividades en Jardín Maternal que observé luego de haber escrito mi primer artículo sobre la plástica en este ciclo*[8]*. En ese momento, mi mirada sobre los chicos, sus necesidades y posibilidades, había comenzado a activarse, por eso pude percibir lo vivido desde una perspectiva diferente.*
>
> *En una sala de dos años, un grupo de seis alumnas de profesorado implementaba una actividad con dáctilopintura. Además de las alumnas, estábamos en la sala dos maestras y yo. Eran nueve chicos.*
>
> *La propuesta era pintar juntos en dos grandes soportes. Las estudiantes habían preparado la pintura con colorante de repostería, preocupadas por la posibilidad de que una de las nenas, con síndrome de Down, pudiera llevársela a la boca. Incluso habían decidido que una de ellas se ocuparía exclusivamente de ella, para que pudiera participar de la actividad con mayor libertad.*
>
> *La mayoría de los chicos respondió a la propuesta y se lanzaron al placer de deslizar sus manos en el material, desparramándolo, dejando marquitas con sus dedos, explorando distintas posibilidades de acción.*
>
> *Una nena permaneció todo el tiempo sentada junto a los demás, observando con interés. Una practicante la invitó a probar pintar, incluso le ofreció hacerlo juntas. Pero la nena seguía observando, tranquila y atenta. Si bien habíamos hablado con las alumnas de*

---

7. Se alude a la canción de Serrat «Esos locos bajitos», uno de cuyos versos dice: «a los que por su bien hay que domesticar».

8. Berdichevsky, P. y L. Pitluk (2002) «¿Enseñanza de la Plástica en los primeros años?», *op. cit.*

la importancia de esperar los tiempos de los chicos y, también, de ofrecer otras alternativas, como, por ejemplo, una esponjita, es difícil entender que alguien de dos años quiera hacer otra cosa y que esa cosa sea solamente *mirar. Pero en este caso, las practicantes pudieron entender y también disfrutar del placer de mirar a esa pequeña observadora tan atenta. Descubrieron en ella otra forma de participación activa: la del espectador. Pudieron respetar su tiempo, tanto, que, una vez que el resto de los nenes fue a lavarse las manos a la pileta, que estaba en un costado dentro de la sala, decidieron dejar el soporte sobre la mesa, a disposición de la atenta observadora. Además, una de ellas se quedó cerca, también disponible.*

La nena entonces colocó sus manos sobre la porción de pintura intacta que tenía delante y comenzó a pintar, feliz, en ese espacio y tiempo de mayor calma que la estuvo esperando.

Las practicantes se miraban satisfechas y silenciosas para no romper la magia de ese momento.

Entonces irrumpió la maestra de la sala y, en un rápido y brusco movimiento, sacó el soporte diciendo con tono amenazador: «Ah, no, ahora ya terminamos, hubieras pintado cuando pintaron todos».

Inútiles fueron los ruegos de las dos practicantes que acompañaban la escena y ofrecieron quedarse con la niña. Inútil también fue mi pregunta: ¿por qué? ¿Se trataba acaso de una cuestión de poder? ¿Entendería la nena ese odioso potencial con que se envuelve al reproche? ¿Por qué no respetar los tiempos de esta nena?

Esta situación remite a otra que, seguramente, hemos vivido alguna vez en una clase: un profesor pregunta, todo el mundo permanece en silencio, el profesor insiste y el silencio continúa, hasta que algún intrépido se arriesga, toma coraje y responde. Entonces aparecen otras voces. ¿Cuántos adultos necesitamos que otro empiece, ver cómo le va, sentir confianza y, apoyados en la experiencia del otro, nos atrevemos? ¿Cuántas veces nos acercamos a un conferencista una vez que el resto del público se ha retirado? ¿Por qué entonces exigimos que una nena de dos años se entregue a nuestra propuesta sin dudar y en el momento que nosotros determinamos?

Los que trabajamos con niños pequeños debemos reflexionar sobre estas matrices de aprendizaje que nos hacen reproducir comportamientos autoritarios; si nos detenemos a observar buscando su sentido, iremos abandonando poco a poco para concebir otro tipo de vínculos donde tenga más lugar lo particular, lo íntimo, el afecto, la comunicación y la comprensión. Muchas veces descubrimos que estas

formas de actuar no nos identifican, pero reproducimos modalidades y fórmulas adquiridas. A veces atribuimos esas modalidades a la exigencias de otros: «De arriba me exigen» o «Los padres quieren». Sin embargo, es curioso pero cuando reflexionamos sobre estas cuestiones con *los de arriba* (generalmente así es como se alude a los equipos de conducción) o con los padres, comprobamos que nadie, o al menos no tantos, adhiere a este tipo de mandatos que muchas veces se naturalizan porque nos ha faltado debatir profundamente sobre su sentido.

En estos debates surge la necesidad de concebir al Jardín Maternal con su propia estructura de vínculos, de sentimientos y de relaciones a partir de su propia ética reflejada también en una estética singular.

Los docentes construimos nuestro lugar a partir de nuestros conocimientos y experiencia, a partir del vínculo afectivo y la posibilidad de crear lazos. Nos apoyamos en nuestro saber y nuestra capacidad de comprender lo que los chicos necesitan, pueden y quieren; leyendo sus gestos, escuchándolos, aunque aún no hablen; haciendo valer su derecho a ser esperados, considerados, respetados, aunque no puedan pedir ni fundamentar con la palabra sus deseos o sus necesidades.

En el texto, aparecerán otros ejemplos sobre los que es necesario reflexionar para no perder de vista el derecho de cada niño a ser niño y a ser considerado como un sujeto diferente con necesidades diferentes, únicas y particulares. No se trata, lamentablemente, de casos aislados, se repiten con demasiada frecuencia en el Jardín Maternal y atentan contra los derechos de los chicos.

Posiblemente, un niño más grande pueda comprender ciertas normas y aceptarlas como integrante de un grupo y de una sociedad como es la de la sala. Cuando le decimos a un chico de cuatro años: «Ahora tenemos que dejar de pintar porque es hora de ir a casa» o «Porque vamos al patio y no te podés quedar solo en la sala», lo acepta porque comprende cómo se desarrolla la actividad del Jardín. Además, puede protestar o hacer una contrapropuesta. Sabe que habrá otras oportunidades para seguir pintando, porque conoce la dinámica institucional.

Pero los niños más pequeños están conociendo esa actividad nueva, están tratando de confiar en eso que no conocen, se están apoyando en la experiencia de otros. ¿Cuál es el sentido de forzarlos? ¿No sería mejor organizar a veces ciertas actividades de manera tal de que posibiliten la incorporación paulatina de los chicos? ¿Por qué no contemplar la posibilidad de entrada y salida? ¿Por qué no pensar también en la posibilidad de ofrecer alternativas distintas con algún adulto que pueda estar disponible y entonces, sí poder, realmente, respetar los tiempos de los chicos?

Así, las normas aparecerán como construcciones que responden a las necesidades del grupo y, en un marco de mayor flexibilidad, se consolidará la confianza. Y seguramente, cuando sea el momento, esos chicos que hoy necesitan empezar más tarde o trabajar cuando no hay tantas manos sobre la mesa, podrán hacerlo con el resto del grupo. Pero esto no será fruto del disciplinamiento, sino de la confianza y del deseo de compartir la actividad con otros.

Algo más sobre los tiempos y la formulación de propuestas

Otra de las modalidades que dificultan la tarea en el Jardín Maternal tiene que ver con los tiempos de explicación y formulación de consignas y propuestas. Muchas veces se hacen tan extensos que los chicos no pueden sostener su atención.

Piaget definió el concepto *pensamiento en acción*, explicando que en los primeros años los chicos *piensan haciendo*. Sin embargo, algunas matrices de aprendizaje respecto de la estructura tradicional de una clase traicionan esto que sabemos y comprendemos desde la teoría. Y aunque sabemos que los chicos necesitan una consigna precisa y clara, nos extendemos en explicaciones que nos tranquilizan a nosotros, pero que sólo consiguen dispersar la atención de los chicos.

A veces se intenta que todos los chicos se sienten en una ronda de intercambio, mientras se insiste llamando a cada uno, aún a aquellos que necesitan deambular, porque esa es, por ahora, su manera de escuchar. Entonces los otros, que estaban escuchando, comienzan a dispersarse. Y cuando por fin se consigue que todos estén sentados y ¿atentos?, el docente se dispone a explicar qué se va a hacer. Después del tiempo y el desgaste de energía que ha llevado conseguir que todos se sienten, será muy difícil comenzar una explicación como si se tratase de niños más grandes (a los que también estas largas esperas dispersan, pero que están acostumbrados a sobrellevarlas).

Estas no son las mejores condiciones para iniciar actividades que demandan una importante cuota de entusiasmo, atención y energías, probablemente diluidos en conseguir que todos se sienten. Hay otras maneras de hacer las propuestas que se acercan más a las necesidades y posibilidades de los niños pequeños. Si en cambio se intenta formular las consignas a medida que se coloca el material: «Acá tienen témpera amarilla con esponjas para pintar, y aquí pongo otra bandeja con témpera azul y también tiene esponjas».

O esperarlos con la mesa preparada, o ir contando lo que van a hacer mientras se les colocan los pintorcitos. (Otra práctica que no tiene demasiado sentido, sobre todo en el Jardín Maternal donde siempre se tiene una muda de ropa. ¿No es más fácil dejarlos pintar más cómodos y con mayor libertad de movimientos?)

Estas tediosas esperas matan el entusiasmo, ¿son realmente necesarias? Hay otras opciones, una consigna rápida, ponerse a trabajar mientras se completa la información o dar la consigna aunque no todos estén sentados escuchando.

Generalmente, lo que sucede después es que los mismos chicos comienzan a interesarse más por nuestras consignas, o que descubrimos que la mitad de nuestras explicaciones eran innecesarias o que, por el contrario, nos faltó dar algunas indicaciones en el momento preciso.

A veces, incluso en salas numerosas, se coloca el pintorcito a cada uno de los chicos, se les indica que se sienten y se espera rigurosamente a que todos estén sentados y atentos para dar larguísimas explicaciones acerca de lo que se va a hacer, lo que no se debe hacer, cómo se levantarán, cómo se limpiarán, etc.

¿Y si nos animamos a tolerar un poco más de movimiento? Si seleccionamos previamente las dos o tres cosas que irrenunciablemente tenemos que decir al comienzo y esperamos que la vida suceda para sacar del bolsillo nuestras próximas intervenciones, que estarán previstas, pero que aparecerán en el momento justo en que cobren sentido.

En una sala de dos años que, pese a tener cerca de 20 niños, sólo contaba con una maestra y una celadora, presencié esta escena:

Luego de colocarles los veinte pintorcitos, de distribuir a los chicos, cuidadosamente en las mesas para que todos tuvieran espacio suficiente para pintar, la maestra, muy previsora, comenzó a explicar con lujo de detalles lo que iban a realizar (dáctilopintura), y a continuación, presentó *el trapo, un objeto ¿nuevo? con el que una vez terminado el trabajo podrían limpiarse si estaban sucios, o si se caía pintura.*

Ni bien las maestras colocaron la pintura, algunos chicos se dispusieron ¡a pintar los trapos! Entre tanta cantidad de información recibida, eso fue lo que entendieron.

Al reunirnos a debatir surgieron estos planteos y reflexiones:

¿Se presenta a alguien que ya conocés? Un trapo es más conocido y familiar para los chicos de dos años que la pintura; entonces, bastaría avisar «Acá hay trapos», en lugar de presentarlos *con tanta parafernalia.*

Por otro lado, no es problemático que algunos chicos quieran experimentar pintar sobre el trapo. Pero en este caso, se necesitaban para limpiar. ¿En qué momento hubiese sido pertinente incorporar el trapo?

Como ya se dijo, ninguna de estas situaciones resulta dramática, pero si puede ser más placentera y relajada para todos, mejor.

Muchas veces los docentes preguntan cuándo*, cuándo dar el trapo, cuándo la tijera, cuándo…, como si realmente hubiese una única respuesta. Ante estos interrogantes apelo a la sabiduría de un jardinero japonés que ante la pregunta: «¿Cuándo riego esta planta?». Simplemente contestó: «Cuando esté seca». Uno suele sentirse algo tonto ante estas respuestas tan obvias, pero que encierran esas verdades de las que tantas veces nos alejamos.*

Allí está la única respuesta posible: cuando hace falta. El trapo aparece cuando estoy sucio, cuando se me cayó pintura, cuando me quiero limpiar. Así la *esencia* del trapo, en ese momento, es indiscutible, y entonces ese objeto se carga de sentido.

Ensuciarse, estar limpio, enchastrarse, pintorcito…

No podría faltar, entre estas advertencias preliminares, la referencia a frases que circulan, que todos hemos dicho o escuchado alguna vez y que desvían, empañan, hacen salir de su eje a muchas propuestas en el campo de la Plástica.

Se habla del temor a que se ensucien, a veces, con el mismo peso que del temor a que los chicos se lleven la pintura a la boca. Se equipara un tema inherente a la salud, como el de ingerir sustancias no comestibles, a este otro que tiene más que ver con una exigencia cultural, ya que estar manchado con pintura no es estar sucio. Además, a la preocupación social porque los chicos estén limpios o no se ensucien, se enfrenta la supuesta necesidad *escolar*, o *expresiva,* de que los chicos se *enchastren.*

Muchos docentes comprometidos con su tarea manifiestan estar preocupados por eso de que: «Rechaza las propuestas de enchastrarse». Produce cierta extrañeza la frase. ¿Qué es una propuesta de *enchastrarse*? ¿Cuál es el sentido de *enchastrarse*? Sería interesante dar una vuelta al giro gramatical, para pensar qué queremos decir e ir paso a paso.

Al pintar o modelar se usan materiales que pueden manchar, especialmente la pintura que, obviamente, pinta. Cada niño debe explorar las cualidades del material, y en esta exploración, suele descubrir que la pintura mancha. A la mayoría de los chicos les fascina ver esta

transformación de su propio cuerpo al tomar contacto con este material. Muchos se quedan como hipnotizados mirándose las manos, y a veces continúan explorando en sus brazos o en otras partes de su cuerpo, del de los otros, o sobre otras superficies. A casi todos los chicos esto les causa un enorme placer (Imagen Nº 18[9]). Incluso algunos quieren llevarlo a la boca (ahí es cuando intervenimos para cuidarlos y enseñarles que se trata de pintura y que hace mal ingerirla).

Se trata de la necesidad de conocer el material, de descubrir sus cualidades y sus propiedades. Y justamente, muchos chicos descubren esta propiedad esencial de la pintura de transformar a través del color usando como soporte la superficie de su cuerpo, accionando con todo su cuerpo o con lo que pueden de él. El resultado de esa exploración, su consecuencia, puede ser mancharse, *enchastrarse*... pero no es el fin ni el *objetivo*, para decirlo en términos escolares. El objetivo es conocer el material, descubrir sus propiedades. La consecuencia es que a veces uno puede mancharse o dejar manchas en diferentes superficies, incluso la del propio cuerpo.

Muchos niños disfrutan deslizando sus manitos por la pintura espesa, hundiendo sus dedos en la arcilla o en el barro. Pero también hay chicos que no quieren mancharse, no quieren *estar sucios*, y eso tiene que ver con la cultura en la que estamos inmersos. Estar limpio, no estar manchado es sin duda *muy bien visto*.

En general, las familias preocupadas por enviar a los chicos limpios y prolijos al Jardín les mandan el clásico y «tortuoso» *pintorcito*: delantal plástico, a veces, un poco asfixiante, con elásticos en las muñecas, que les impide moverse con comodidad pero que, como una coraza, evita las manchas sobre la ropa. Otras veces, son los mismos docentes quienes lo piden desde sus propias prioridades.

Este segundo delantal es una especie de extensión del babero (de hecho, hay baberos con mangas). Esta tensión entre la limpieza y la libertad de movimiento recuerda a la tensión entre los equipos de restauración y los de educación de los museos. Mientras los de restauración y conservación desearían que las obras estén alejadas de la luz, del aliento, de los riesgos que implica exponerlas a miles de espectadores, los de educación sostienen que las obras deben exhibirse para que tengan sentido, para que los ciudadanos las disfruten y se apropien de su patrimonio.

Del mismo modo, para que un niño se apropie de su derecho a expresarse con diversos materiales, debe exponerse a ellos, tomar contacto,

---

9. Los números remiten a la sección de imágenes que se encuentra al final del libro.

por lo que podrá mancharse y también iniciar un camino hacia descubrir formas de cuidarse si no lo desea. Para lograrlo, debe transitar la experiencia, tener la oportunidad de accionar con los materiales, y eso le demandará libertad de movimiento. Nadie podrá aprender a mantenerse limpio si no se expone a las manchas y descubre cómo provocarlas, cómo evitarlas, cómo limpiarlas. Todo eso puede aprenderse en el Jardín Maternal, un espacio diseñado para que el encuentro se produzca y en el que están los docentes, conduciendo estas experiencias y enseñando cómo usar un trapo, cómo lavarse las manos, cómo hacer nacer una mancha y también cómo disolverla en el agua.

Entonces, si lo conversamos con las familias, si comprenden que sólo enfrentándose a una realidad puede actuarse sobre ella, y que uno no anda por el mundo envuelto en una bolsa de polietileno y que casi todos los materiales pueden lavarse. Si observamos a los pintores, tanto los de brocha gorda como los artistas plásticos, veremos que algunos se ponen ropa vieja, otros un delantal o un overol, pero ninguno se enfunda en un plástico que dificulta los movimientos y que en verano funciona como horno portátil. (Imagen N° 20.)

Una remera vieja, un pantalón corto, cualquier muda de ropa, que siempre la hay en el Jardín, y una comunicación a las familias para que sepan de qué se trata: «Mañana vamos a pintar, ¿podrían enviar a los chicos con ropa vieja? Están descubriendo las propiedades de los materiales y al experimentar es posible que se manchen. Al hacerlo, también aprenderán muchas cosas y van a transitar una experiencia que puede ser muy placentera».

Para concluir y para empezar

Comenzamos a transitar el Jardín Maternal teniendo en cuenta sólo los cuidados. Cuando asumimos nuestra función educativa, carecíamos de marcos teóricos específicos. Comenzamos a probar, a reflexionar y a sacar conclusiones transitorias mientras se desarrollaba nuestra tarea.

A las complejas problemáticas propias de otros niveles y ciclos educativos se suman las específicas de este momento, el inicio de la vida —y de la vida en un contexto social diferente al del hogar—; la heterogeneidad tan marcada en los grupos de chicos de estas edades; la vulnerabilidad y la dependencia propia de los más pequeños; las angustias que cada uno de nosotros solemos sentir ante la dificultad para comunicarnos con códigos diferentes, como suele suceder con los bebés y los chicos pequeños.

Y ante esta complejidad, aceptamos gustosos el desafío confiando en que vale la pena iniciarlos en este camino maravilloso de hacer imágenes y de ver imágenes, de descubrir el mundo accionando en él y dejando huellas.

¿Por qué el Arte en el Jardín Maternal?

> *Las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener a menos que se inscriban en un material que les dé, por lo menos, algún tipo de semipermanencia. Las artes como vehículos mediante los cuales se producen estas inscripciones, nos permiten examinar con mucho más detalle nuestras propias ideas, independientemente de que surjan en forma de lenguaje, de música o de imagen visual. Las obras que creamos nos hablan y, en su presencia, nos convertimos en una parte de una conversación que nos permite ver lo que hemos dicho.*
>
> ELLIOT EISNER, *El arte y la creación de la mente*



Imagen 5. Fragmento de las pinturas del interior de la Cueva de las Manos. Provincia de Santa Cruz, República Argentina.

Estas primeras huellas son algunas de las imágenes plásticas más antiguas encontradas en nuestro país. Gracias a ellas podemos saber algo acerca de quienes las produjeron, de sus creencias, de sus conocimientos, de su forma de vivir. Revelan que los seres humanos, desde

siempre, necesitamos otras cosas, además de alimento, abrigo y descanso: conocer el mundo, dejar huellas en él, modificarlo y comunicarnos con otros.

Para hacerlo, creamos diferentes lenguajes que nos permiten expresarnos, comunicarnos y conocer más de este mundo y de nosotros mismos.

Por eso, el Jardín Maternal, considerado como una institución educativa que apunta a la formación integral de los niños desde los cuarenta y cinco días de vida, se ocupa también de iniciarlos en algo que les es propio como seres humanos: el arte. Acercarlos al Arte, cobijarlos en él, iniciarlos en los lenguajes artísticos y, tomando prestada una bella metáfora que Elvira Pastorino (en Origlio y otros, 2003) deslizó en el prólogo de *Arte desde la cuna*: «...acunarlos afectuosamente desde el arte».

Porque los chicos están aquí, *su tiempo es hoy*, y es nuestra responsabilidad hacer de este tránsito por el Jardín Maternal una experiencia que valga la pena.

Pero ¿cómo garantizamos desde el primer día, el derecho a conocer, a disfrutar y a dejarse acunar en el arte?

Seguramente, acercándonos nosotros como adultos, disfrutando con ellos, probando y acompañando ese proceso desde la certeza de que es posible y es nuestra tarea. Porque el Arte es de y para todos. Aunque siglos de cultura se han empeñado en hacernos creer que es sólo para algunos pocos, elegidos, dotados, diferentes.

Precisamente, lo que nos hace humanos es ese impulso que nos lleva a expresarnos, a darles forma pública a nuestras creencias, a nuestras ideas y emociones, a eso que no podemos decir de otro modo sino a través de diferentes lenguajes simbólicos. Y esta posibilidad nos permite reflexionar con otros y con nosotros mismos.

Bebés, niños, maestros, escuela, familia y arte

William Shakespeare advierte, en la voz de Rey Lear que «Lloramos al nacer por entrar a este vasto escenario de locos»[10]. Instintivamente, los seres humanos de todas las culturas cobijamos la angustia de nuestros bebés, y también la desazón que nos produce su llanto, acunándolos al son de canciones de cuna.

10. Shakespeare, W. (1949) «El rey Lear» (Escena III). En: Shakespeare, W. (1949) *Obras Completas*. Aguilar. Madrid, p.1678.

Alicia Zaina describe así a estas cotidianas manifestaciones artísticas:

> «Encuentro armonioso de música y palabra poética, testimonio, siempre vigente del afecto y del cuidado del adulto» (Zaina, en Origlio y otros, 2003: 84).

El arte aparece, en el seno del hogar, como refugio, espacio transicional, arrullo, calma y también como una intensa huella cultural. María Emilia López reflexiona así sobre lo que sucede al llevarlo a la escena escolar:

> «Sabemos que llevar el arte a la escuela no es tarea fácil, a veces genera mucha dificultad sobrepasar los códigos de la enseñanza, y el arte implica —si intentamos llegar a la verdadera experiencia estética— muchos otros modos de abordaje además de los contenidos a enseñar. El arte exige una modalidad de encuentro con el niño o adulto que lo produce o recibe, distinta a otros aspectos de la cultura. Lejos de la repetición y el didactismo, atravesando la subjetividad de cada quien, rompiendo moldes, buscando la pregunta, generando transformaciones, inventando nuevos modos de decir, dinamitando lo obvio... así, a veces, ocurre el arte» (López, 2007: 10).

López elige, para rematar este desafío, una frase de Nietzsche:

> «Hay en mi alma algo insatisfecho, algo que nunca se satisfará, y esto es lo que canta.»

Desafiar lo obvio, generar deseos, inventar otros modos, producir encuentros, recuperar tradiciones en un escenario educativo singular, con *alumnos* pequeños, vulnerables y, a la vez, muy poderosos, seres únicos a quienes es imperioso abrazar desde el alma y desde el arte.

El lenguaje de las imágenes

Cada lenguaje artístico, cada uno de estos sistemas simbólicos, dice y expresa de una manera particular, todos son necesarios y se complementan unos con otros.

El lenguaje plástico es uno de estos lenguajes artísticos que los seres humanos empleamos para expresar nuestras ideas, emociones y sentimientos, para hacerlos visibles, para comunicarnos y para comprender el mundo del que somos parte.

Los lenguajes artísticos, como sostiene el artista plástico Luis Felipe Noé, se diferencian de otro tipo de lenguajes porque sus: «códigos de entendimiento no están prefijados, sino que se establecen durante la propia comunicación)» (Noé, 2007).

En este libro nos ocuparemos del que nos permite crear imágenes visuales, el que nos ayuda a disfrutar, analizar y comprender lo que vemos y a comunicarnos a través de imágenes: el lenguaje plástico-visual.



Imagen 6. Bisonte.
Fragmento de las pinturas rupestres de las Cuevas de Altamira, España.

¿Cómo expresa y comunica este lenguaje? ¿Qué lo hace especial y necesario?

Esta imagen, que nuestros antepasados dejaron hace más de 30.000 años en las paredes de las cuevas, nos cuenta algo de ellos. Revela a su autor, su autora o, tal vez, sus autores, como agudos observadores, con la sensibilidad necesaria para captar las formas, los colores, las texturas y la expresión de este animal que, suponemos, les era muy preciado; con la capacidad y la habilidad de plasmar cada detalle al representarlo. Podemos imaginarlos buscando y experimentado en su entorno distintos materiales, hasta encontrar los pigmentos de

los colores que se asemejaran a los del bisonte, y buscando una sustancia que permitiese adherirlos a la superficie. Y vaya que lo lograron: la imagen sigue allí después de miles de años. Podemos, además, intuirlos fabricando herramientas para aplicar la pintura en la roca, eligiendo el lugar y preparando el fuego para iluminarse mientras trabajan.

Ahora, desde el siglo XXI, leemos estas imágenes intentando desentrañar mensajes para *dialogar* con ellas y, de alguna forma, con quienes las hicieron.

Tal vez pensemos, si alguien pintó un bisonte, si lo observó con atención, seguramente ese bisonte era importante. Y lo suponemos porque lo pasamos por nuestras propias vivencias y emociones. Nosotros retratamos aquello que nos importa por alguna razón, y partiendo de esto, teniendo en cuenta las cosas que nos interesan, surgen las hipótesis acerca de por qué pintaron bisontes y esculpieron mujeres de grandes pechos y vientre abultado. Intereses, valores, ideas, sentimientos, creencias... y un lenguaje que permite hacerlos públicos. Que también hace posible que intentemos desentrañar esas ideas y creencias, o descubrir sus emociones dejándonos conmover por lo que nos transmiten.

Como aquellos primeros humanos y como todos los que vinieron después, cada niño recorre ese camino: conocer el mundo, adaptarse a él, dejar sus huellas, comunicarse, transformarlo.



Imagen 7. Un niño dejando huellas.

Enseñar y aprender el lenguaje plástico visual

> *(...) hacer una raya sobre un papel o arena mojada, o arcilla húmeda, es una alteración del mundo, la construcción de una nueva entidad. Cuando a los niños se les da una primera oportunidad para usar materiales, una de las cosas que aprenden es que estas acciones pueden tener consecuencias...*
>
> ELLIOT EISNER, *El arte y la creación de la mente*

El lenguaje plástico-visual comunica y expresa emociones, sensaciones e ideas a través de imágenes visuales planas y tridimensionales. Estas imágenes se constituyen a través de los elementos propios de este lenguaje: formas, colores, texturas y líneas, en el plano o el espacio tridimensional.

Estos elementos no están aislados, siempre los percibimos en una imagen. Puede tratarse de imágenes del entorno natural o del construido por el hombre, dentro del cual están las imágenes realizadas por artistas y también las que hacen los chicos.

Para que un lenguaje pueda ser vehículo de expresión y comunicación, hay que conocerlo y tener cierto dominio de él a través de su uso. Usamos el lenguaje plástico visual cuando hacemos imágenes y cuando las apreciamos.

Y para todo esto son necesarias diferentes capacidades que se desarrollan y construyen desde los primeros años de vida. Para alcanzarlas es necesario recorrer un camino, aprendiendo a ver y adquiriendo habilidades a través de la experimentación con los materiales y con las herramientas que necesitamos para materializar estas imágenes.

Enseñar este lenguaje a los chicos es ayudarlos a desarrollar esas capacidades que posibilitan hacer imágenes, aprender a mirarlas, a comprenderlas y a disfrutarlas.

Elliot Eisner, en su libro *El arte y la creación de la mente*, dice que:

> «Transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación» (Eisner, 2004: 20).

Este autor, especialista en didáctica de los lenguajes artísticos, en otro ensayo: *Educar la visión artística*, se refiere a los múltiples aspectos del aprendizaje artístico:

> «(...) el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural» (Eisner, 1995: 59).

Desarrollar las capacidades necesarias para crear imágenes implica conocer las diversas técnicas que posibilitan producirlas: dibujo, pintura, escultura, collage, grabado. Cada técnica requiere saber utilizar diversos materiales y herramientas.

Desarrollar capacidades de percepción estética implica aprender a ver diferentes tipos de imágenes, conocerlas, disfrutarlas, comprenderlas y construir sentidos propios a partir de lo que se ve y de lo que provoca a cada espectador.

Desarrollar la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural se refiere a entender que las diferentes imágenes son producidas dentro de una cultura y en un contexto determinado que las genera y que, en parte, se expresa en ellas.

Quedará plantearnos qué, de todo esto, puede trabajarse en el Jardín Maternal.

Sólo a los efectos de organizar el texto y las posibilidades de trabajo con los niños, se lo ha dividido teniendo en cuenta estos aspectos del aprendizaje artístico y lo propuesto en el Diseño Curricular para niños de dos y tres años de la Ciudad de Buenos Aires, que se refiere a la importancia de mirar y observar, y de producir imágenes dibujando, pintando, modelando y construyendo.[11]

Esta clasificación es simplemente organizativa, ya que los límites entre las técnicas son difíciles de determinar y, la mayoría de las veces, innecesarios, incluso en el arte de los adultos. Este texto está escrito en el siglo XXI y parece necesario ampliar los límites que ofrecen las técnicas tradicionales, ya que, posiblemente, éstas no reflejen totalmente las experiencias que podemos ofrecer a los niños.

---

11. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 2 y 3 años* (2000). Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El artista conceptual Sol Lewwit reflexionaba así sobre este tema:

> «El uso de palabras como pintura y escultura connota una tradición e implica una aceptación de esta tradición poniendo así limitaciones al artista, que sería reacio a aceptarlas y propenso a hacer más allá de esas limitaciones» (Lewwit, citado por Noé, 2007: 339).

La imagen N° 3, una fotografía tomada por una niña de un año, demuestra que las posibilidades de los chicos se renuevan también al ritmo de las nuevas tecnologías, un universo en el que son nativos y donde los adultos, muchas veces, nos sentimos extranjeros.

Es conveniente, entonces, evitar clasificaciones que limiten o resulten un obstáculo a la posibilidad de juego, de búsqueda y experimentación necesaria para transitar este camino: un camino hacia el conocimiento de un lenguaje que posibilita comunicarse con otros y descubrir lo que producen, un camino hacia una manera particular de expresar ideas, sentimientos y emociones, para construir, para transformar y crear nuevas imágenes y nuevos mundos.

CAPÍTULO 2 

Mirar, ver, descubrir, disfrutar

> *(...) un bebé de 6 meses puede mantener relaciones fluidas con el arte. Claro, todavía no dibuja, todavía no inventa poemas ni canciones, no danza, todavía no puede hacer obra, pero sí puede observar, escuchar, imaginar, decodificar, investigar, deambular, discriminar, percibir, jugar, sentir placer, emocionarse, establecer relaciones entre sonidos, palabras, imágenes, texturas, que enriquecen su mundo perceptual, mientras va aprendiendo maneras de nombrar esas experiencias, de recrearlas, o de ubicarlas un poco a cada lado entre el mundo real y el mundo ficcional.*
>
> MARÍA EMILIA LÓPEZ, *Arte y Juego en los niños pequeños. Metáforas del vivir*

Tradicionalmente, cuando se hablaba de Plástica en relación con niños pequeños, se pensaba sólo en actividades como pintar, dibujar o modelar. La idea del niño como espectador no era frecuente. Sin embargo, comenzamos a ser espectadores desde que abrimos los ojos al mundo, y continuaremos siéndolo toda la vida. Estamos tan acostumbrados a serlo, que a veces lo olvidamos. Tal vez sea por eso que la escuela descuidó la formación del niño como espectador.

Actualmente, diversos documentos curriculares incluyen la apreciación, la lectura de imagen, u otros términos que aluden al desarrollo de la capacidad de ver y a considerar al niño también como un sujeto que mira, formándolo como espectador sensible y crítico, capaz de

percibir, disfrutar y analizar cualidades visuales, de conmoverse con lo visual. La capacidad de ver también es un nutriente fundamental para la imaginación y, por lo tanto, también para la producción de imágenes.

¿Pero qué sucede específicamente en el Jardín Maternal? ¿Qué podemos decir y hacer respecto de los bebés y de los niños pequeños como espectadores?

Hay algo que impacta en las relaciones de los adultos con los niños pequeños: muchas veces parecemos ignorar que están siendo nuestros espectadores, que ven lo que hacemos, escuchan lo que decimos, que están con nosotros. Se habla en su presencia indiscriminadamente de cosas que no debieran escuchar, se exhiben ante sus miradas imágenes inadecuadas, se invade salvajemente su entorno con estereotipos. A veces son espectadores involuntarios de noticieros o programas televisivos con imágenes fuertes y violentas. Mientras, frecuentemente, se los priva de otro tipo de imágenes: las de la naturaleza, o las obras de arte, que son imágenes elaboradas con cuidado estético. Nuestra responsabilidad es ampliar su horizonte visual, porque los bebés y los niños pequeños sólo ven lo que los adultos ponemos a su alcance.

Y hay que observar cómo miran los niños, qué miran, qué dicen de lo que miran, qué hacen cuando miran, además de mirar (Berdichevsky, 2003), desarrollar la costumbre y la capacidad de poner atención en pequeños gestos, señales, pistas, que ayudarán a descubrir y comprender algo de eso maravilloso que sucede en el acto de la contemplación, en el impacto ante lo visual.

> «Ver es un privilegio y el privilegio mayor es ver cosas nunca vistas, obras de arte» (Octavio Paz, 1997).

La vista, a quienes gozamos, como dice Octavio Paz, de ese privilegio, nos permite descubrir las formas, los colores, los movimientos del maravilloso e intenso mundo en el que estamos inmersos; nos ayuda a conocer su apariencia. Quienes no ven con los ojos, lo hacen con otros sentidos (los que llamamos «ciegos» tienen la asombrosa capacidad de *ver* con el tacto y con el oído). Y es posible afirmar que nadie ve sólo con los ojos. El tacto, el olfato y la memoria están implicados en esta compleja operación que llamamos «mirar». Desde esa presunción se abordan, en este capítulo, las propuestas de experiencias con los chicos.

En este período de la vida, en el que se conforma la subjetividad; es importante estar atentos a las experiencias visuales que ofrecemos a los chicos.

John Berger crítico, escritor y pintor, en su libro *Modos de Ver* sostiene que:

> «La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar. (...) La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante» (Berger, 2000).

Se ha discutido mucho acerca de si la vista o la palabra, si la imagen o el sonido. Al observar cómo miran las personas y en especial los niños pequeños, estas cuestiones parecen poco trascendentes ante la evidencia de que las cosas no se presentan como una imagen visual o auditiva, sino en toda su complejidad. No es lo mismo pintar un paisaje a partir de una foto que después o durante la experiencia de tomar contacto con los aromas, los sonidos, de estar ahí, en ese lugar. Nuestros sentidos trabajan juntos y aunque se pueden reconocer formas de percepción como olfato o gusto, en realidad no están aisladas (Tonucci y Ricci, 1988: 149).

En ese entretejido de aromas, sonidos, colores, formas y texturas, los seres humanos conocemos, aprendemos a ver, a escuchar..., a percibir. Estamos preparados para ver en lo complejo y para comprender, si nos damos tiempo.

Así como el bebé puede comprender todos los idiomas con los que está en contacto, también puede aprehender el espeso y polifónico universo visual del que es parte. Para que esto suceda, tenemos que ofrecerles experiencias y oportunidades de encuentro con imágenes ricas en colores, formas, texturas y significados.

Algunas cuestiones sobre la percepción

Mirar, oír, tocar, sentir..., los bebés son ávidos exploradores de ese cosmos que los rodea y los contiene. Al principio, su percepción es indiferenciada: luces, sonidos, sensaciones, placer, malestar, se presentan en un todo caótico, sin duda muy diferente a la segura oscuridad del vientre materno, con sus sonidos atenuados por el medio acuoso y acogedor. Pero el bebé, que respondiendo a su instinto vital encuentra fuerzas para salir hacia lo desconocido, tiene *poderes* maravillosos. Se las arregla para comunicarse y, poco a poco, los adultos aprendemos a leer su llanto y sus gestos, mientras que él, también, está aprendiendo a leer el mundo.

Dice la escritora Graciela Montes:

> «Mucho antes de disponer del leguaje un bebé "lee" el mundo que lo rodea, busca señales, anticipa acontecimientos según esas señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un rumor de fondo, un ruido de pasos por el pasillo y la desazón o el consuelo. El movimiento de una cortina, cierta luminosidad...» (Montes, 2006).

Poco a poco, lo que se presentó como un caos va dejándose aprehender. Entre los *poderes* de este pequeño *cachorro*, están sus sentidos, que le brindan un inmenso caudal de imágenes y sensaciones que cada niño, más allá de su aparente fragilidad, es capaz de procesar.

Los organismos vivos cuentan con dispositivos para asegurar su supervivencia respondiendo al lo que ofrece el medio y detectando los peligros. Entre estos dispositivos, se encuentran los órganos encargados de la percepción. Los seres humanos contamos con órganos para la percepción visual que nos permiten captar imágenes con precisión y nitidez (Arnheim, 1993: 27).

El nivel de refinamiento y complejidad de las imágenes hace necesario organizar la información, generalizando y captando características comunes entre ellas. Esto permite reconocer a una persona aunque adopte posiciones o gestos diferentes. Sin esta habilidad veríamos las cosas pero no las reconoceríamos.

Nuestra mente, al enfrentarse al mundo, recoge información y la procesa (Arnheim, 1993). Los seres humanos sumamos, al universo visual que nos rodea, las imágenes que creamos para expresarnos y comunicar nuestras ideas y sentimientos. Somos espectadores de nuestras *huellas* y de las de los demás.

Pero la visión es mucho más que lo que se manifiesta fisiológica o físicamente. Mirar se relaciona con la memoria, con lo afectivo, con la experiencia en cada contexto. Como sostiene el psicoanalista Sergio Rodríguez (2008), analizar la percepción «excluye cualquier posibilidad de visión simplista o mecánica sobre el tema», ya que «la construcción de lo visual es inevitablemente social».

Las imágenes son mediadoras de significados y valores culturales, las incorporamos en un contexto que las carga de sentido.

John Berger (2000) afirma que:

> «Lo que sabemos o lo que creemos, afecta al modo en que vemos las cosas.» (...) «Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos.»

Y Eulàlia Bosch (en Berger, 2000: 9) hace esta poética descripción:

> «(...) ese presente constituido por el amasijo de lo visto y de lo vivido en el proceso de civilización que acarreamos en nuestro modo de ver, de saber y de vivir.»

Y en este complejo entramado, el acto de mirar es mucho más que un conjunto de operaciones perceptivas. La acción de ver, de mirar con atención es una actividad cognitiva muy compleja, que capta y categoriza a la vez, y que, además, está afectada por lo que sabemos, por nuestras emociones, por nuestras creencias y nuestra cultura.

> «El ojo realiza una auténtica lectura de la realidad cuyos vacíos o imprecisiones se rellenan con el recuerdo, y es allí donde surge el verdadero conocimiento» (Tonucci y Ricci. 1988: 152).

El rostro, la primera imagen

> *No percibimos todo lo que nos rodea —dice Gombrich— sino sólo aquello que nos interesa. El mundo visible no es una mezcolanza neutral de formas sino que: «Sabemos que hay en nuestro mundo ciertas motivaciones privilegiadas a las que respondemos con facilidad casi excesiva. Entre ellas, quizá el rostro humano sea la que más destaca. Por instinto, o por habernos acostumbrado desde muy pronto, siempre estamos dispuestos, con toda certidumbre, a extraer los rasgos expresivos de una cara, sacándolos de entre el caos de sensaciones que la rodean, y a responder con temor o alegría a sus más leves variaciones. Todo nuestro mecanismo perceptivo está hipersensibilizado, no se sabe cómo, en esa dirección de la visión fisonómica, y la más leve sugestión nos basta para una fisonomía expresiva que nos "mira" con sorprendente intensidad» (Gombrich, 1968:17).*
>
> LAURA MALOSETTI COSTA, «La imagen en la cultura occidental»

A medida que captamos información, creamos la categoría donde depositarla para echar mano de ella cada vez que lo necesitemos. Al principio, el bebé comienza a establecer pocas categorías: placer y displacer. A medida que conoce, va creando otras. Cuando, distingue la forma de *eso* que llamamos rostro, crea la categoría donde colocarlo como una caja o una carpeta en la computadora. Las investigaciones de René Spitz (1983) demostraron que el rostro es la primera forma que el bebé reconoce. Dada la estrecha relación entre percepción y memoria, como la configuración compuesta por ojos-cejas-boca-organización simétrica es percibida con frecuencia por el bebé y asociada, generalmente, a sensaciones placenteras y a circunstancias, muchas veces, cargadas de afecto, va creando en base a ella su cajita *rostro-me-viene-bien.*

Alrededor de los tres meses de vida o antes, el bebé manifiesta reconocer esa forma y devuelve tanto amor y dedicación con su sonrisa. En esa «gran categoría caras», están los de sus padres, sus abuelos, el vecino, el rostro de un muñeco o una máscara. El bebé cautiva a todo el mundo con su simpatía, no discrimina, cualquier rostro despierta la misma reacción. Su categoría *caras* es aún muy amplia. Pero a medida que conoce y tiene experiencias, crea nuevas subcarpetas o divisiones en esa *caja,* reconoce diferencias. Y estarán las caras conocidas, las desconocidas —a las que ya no les sonríe—, y habrá otras más a medida que transite en el mundo social.

Algún adulto desprevenido comentará: «¿Qué le anda pasando? Antes repartía sonrisas». Lo que pasa es que conoce, está aprendiendo a discriminar. Esta capacidad le permitirá su subsistencia, podrá elegir la fruta que está a punto para comer, hablar sólo con los que conoce, cuidarse de los peligros, comenzar a desarrollar su juicio crítico.

Esta primera huella que imprime la visión del rostro es tan fuerte que a lo largo de la historia diferentes culturas han sentido la necesidad de capturar y representar su imagen. También es una de las primeras formas que la mayoría de los niños representan.

Una experiencia: Mirando rostros y expresiones

Teniendo en cuenta el impacto que provoca la imagen del rostro en los bebés propuse, en una sala de un año, armar una muestra de imágenes que representasen caras, colocadas a la altura de los chicos. La idea era simplemente ofrecerles una experiencia visual interesante y observar las reacciones de los chicos, no sólo ante las representaciones de los rostros, sino también ante sus diversas expresiones.

Se colocaron reproducciones de obras pintadas por Modigliani, Leonardo Da Vinci, Matisse y también fotografías extraídas de revistas. Se buscaron especialmente imágenes que tuviesen diferentes expresiones y que además fueran de calidad.

Las docentes relataron que los niños las miraban con atención, algunos intentaban despegarlas, otros las recorrían con el dedo o les sonreían. Ante algunas imitaban la expresión. Una foto de un hombre con un dedo en la barbilla y el rostro levemente inclinado, como con preocupación, impactó especialmente a una de las niñas que se acercó y le dio un beso. Luego otros chicos la imitaron.

Este relato pone de manifiesto el impacto emocional que provocan algunas imágenes y como éste se hace visible a través de gestos. Los maestros, al acompañar a los chicos, podemos *leer* sus gestos y, tal vez, tratar de descifrarlos.

La experiencia permite al bebé comenzar a organizar el caos, reconocer en ese todo las primeras figuras familiares, comprender las primeras palabras, serenarse ante ciertos aromas, reconocer algunos objetos, comenzar a construir significados y sentidos. Y su percepción es muy aguda. En un Jardín Maternal, las maestras hacían con esmalte de uñas una marca en los chupetes para diferenciarlos, ya que eran todos iguales. Luego de esterilizarlos, los apoyaban uno al lado del otro, con la marca mirando hacia ellas. Desde otro punto de vista, sin ver la marca, cada bebé reconocía el suyo.

Cuando se les sale el chupete, a veces, aún dormidos, lo palpan y se lo ponen. ¿Es el tacto? ¿Lo visual? ¿El olor? Seguramente es un conjunto de percepciones que nosotros no podemos captar porque nuestras formas de acercarnos a esa realidad son muy diferentes. Confiamos más en lo escrito que en nuestros sentidos. Sin embargo, en una calle sin carteles, o si estamos sin reloj, nuestra observación suele ayudarnos.

María Emilia López (2007) retoma conceptos del psicoanalista Daniel Stern:

«Daniel Stern, que estudia especialmente el nacimiento de las relaciones intersubjetivas en los niños, describe la percepción de los primeros años como una "percepción amodal", en el sentido de no modalizada u organizada aún por el lenguaje, por lo tanto sumamente abarcativa de los registros de todos los sentidos.»

López manifiesta que esta percepción amodal en los primeros años posibilita:

> «una multiplicidad de registros en funcionamiento, aunque luego irán soterrándose en beneficio del lenguaje, que deberá organizar la experiencia, volverla nombrable, representable (...)
>
> (...) no todo ingresa en las posibilidades del lenguaje (...), eso que queda por fuera puede ser canalizado en la experiencia estética, eso que queda por fuera es lo que da posibilidad a la creación rompiendo las fronteras de lo sabido, de lo ya creado, de lo ya estructurado. En este sentido, podemos decir, por un lado, que las condiciones constitutivas que trae un niño lo predisponen a una gran capacidad perceptiva; y por otro, que alimentar esa posibilidad de conservación de la percepción amodal es una tarea directamente relacionada con las experiencias de aprendizaje que le proponen los adultos acompañantes» (López, 2007).

Desde estas perspectivas, es interesante concebir al Jardín Maternal como escenario y sostén de la experiencia estética para los bebés, los niños, los maestros y la comunidad en torno al Jardín.

El niño como espectador

Vulnerabilidad de los niños en la era de la imagen

> *«(...) la facultad de las impresiones visuales para activar nuestras emociones ha sido observada desde épocas remotas. "El oído despierta la mente con más lentitud que el ojo", dijo Horacio en su Arte poética, al comparar el efecto de la escena con la narración verbal. Los predicadores y maestros precedieron a los modernos publicistas en el conocimiento de las formas en que puede afectarnos la imagen visual, tanto si lo queremos como si no.»*
>
> ERNEST GOMBRICH, *Gombrich esencial, Textos escogidos sobre el arte y la cultura*

Se suele decir que vivimos en la *era de la imagen*, se habla del poder de las imágenes y de la influencia que tienen sobre las personas.

En esta era, los niños, como siempre lo han hecho, observan. Y su capacidad de recepción es tal que si no se presta particular atención, se encontrarán sometidos sólo a lo que ofrece su entorno, en especial, la sociedad de consumo, que sí los tiene en cuenta como espectadores. Muchas veces lo que se les ofrece son imágenes estereotipadas fácilmente digeribles, y con ellas, la incitación al consumo en el discurso visual publicitario con el que los niños están familiarizados y que los manipula tempranamente (Berdichevsky, 2003). Y es más grave aún por la imposibilidad de los niños de acceder a otro tipo de imágenes que ayudarían a generar *anticuerpos* (Argan, 1985), desarrollando el juicio crítico y posibilidades de «lecturas multifocales» (López, 2007). El historiador Carlo Giulio Argan (1985) decía:

> «(...) es preciso, pues combatir la infección con imágenes que sirvan como anticuerpos (...) y es preciso desarrollar en todas sus formas el único antídoto posible: una escuela capaz de conservar y desarrollar la creatividad a través de la imagen.»

Sabemos de la importancia de los primeros años en lo que serán los cimientos sobre los que el sujeto edificará su forma de ser en el mundo. Estas primeras huellas, estas experiencias, son esenciales en construcción de la subjetividad, y así como quien no se alimentó adecuadamente podrá tener secuelas que dificultarán su desarrollo, también es necesario nutrir la sensibilidad y el sentido crítico alimentando el espíritu con imágenes ricas, desafiantes, poderosas, complejas, nutritivamente caleidoscópicas.

Nosotros somos los responsables de acercarles otras imágenes, de acompañarlos y sostenerlos en el encuentro, de incluirlos, de provocarlos. Estaremos cerca para leer sus gestos y escuchar sus silencios, para prestarles palabras, sólo cuando sea necesario. Descorreremos cortinas y abriremos ventanas hacia el entorno natural y a las diferentes manifestaciones culturales.

La opción, entonces, puede plantearse entre una comunidad de espectadores capaces de comprender y resignificar lo que observan, de construir nuevos sentidos y significados desarrollando una mirada sensible, curiosa, cuestionadora y crítica, o la dominación a través de la imagen en una comunidad con altas tasas de *analfabetismo visual.*

Porque además esto posibilita tanto la supervivencia como el conocimiento y la creación. Durante mucho tiempo, se pensó que la imaginación y la posibilidad de crear eran dones innatos y que los docentes sólo debíamos esperar pasivamente que el niño se desarrolle sin

interferir. En la actualidad, gracias a diversas investigaciones, en especial las de Vigotsky, sabemos que el desarrollo se construye socialmente. El Jardín Maternal puede ser un espacio social que propicie oportunidades y experiencias. Vigotsky sostiene que (1992):

> «La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, mayor será el material del que dispone esa imaginación».

Entonces es importante considerar las experiencias visuales desde la primera sala del Jardín Maternal, ya que, como afirman Ricci y Tonucci (1988):

> «(...) parece probable que la visión no tiene un inicio bien definido sino que es una continua evolución que no termina ni siquiera en la edad adulta.»

Si los procesos perceptivos se inician apenas el niño abre los ojos al mundo, si su percepción amodal brinda maravillosas posibilidades, si estamos nosotros y están ellos, este es el momento de iniciarlos en la frecuentación en el arte y cuestionarnos: ¿Qué experiencias visuales podemos proporcionar a los niños? ¿De qué imágenes los estamos privando? ¿Cómo propiciar el desarrollo de la capacidad de ver, de descubrir, de comparar, de comprender, de relacionar y disfrutar de las imágenes?

Diversas investigaciones que examinan las capacidades de percibir y apreciar aspectos de pinturas y otras formas artísticas por parte de los niños, documentan que las facultades sensoriales y perceptivas se desarrollan más fácilmente durante la temprana infancia (Gardner, 1994).

Entonces, si estas capacidades están tan desarrolladas mucho antes de poder producir un primer trazo, no hay motivos para postergar las propuestas relacionadas con los placeres escópicos. Como vimos, no considerar al niño como espectador es el primer obstáculo, teniendo en cuenta tanto lo que mira como de lo que se lo priva.

Los niños están especialmente afectados y vulnerables ante ese inmenso e indiscriminado caudal de imágenes en el que estamos sumergidos. Ellos no deciden, no pueden elegir mirar o no, no pueden resistirse, ni siquiera saben que hay otras cosas para mirar, si nosotros, los adultos, no los habilitamos para que las descubran.

El entorno natural como fuente de imágenes

El derecho a la ventana

«Un habitante ha de tener derecho a asomarse a la ventana...»

HUNDERTWASSER, *Manifiesto: Tu derecho a la ventana*[12]

Las ventanas son objetos cautivantes, fronteras donde el mundo exterior se hace visible desde el interior. Una *extraña costumbre* hace que muchas veces se oculten tras cortinas maravillosos paisajes urbanos, estallidos de infinitos amarillos, verdes y ocres, cielos únicos, manchadas paredes viejas, llenas de formas sugestivas.

Una vez, oculta tras el velo cuadrillé de una de las ventanas del Jardín Maternal de Casa Cuna, en la ciudad de Buenos Aires, encontré una capillita recortándose sobre un cielo violáceo, como salida de un cuadro de Van Gogh.

Como homenaje a estas amigas entrañables, les dedicaremos un espacio en este recorrido.

La frase del subtítulo: *el derecho a la ventana* pertenece al artista plástico austriaco Hundertwasser, cuyas preocupaciones e inquietudes trascendían el terreno de las artes plásticas y se extendían hacia la arquitectura y el ambiente del hombre.

El ambiente físico de la escuela expresa y comunica, construye sentido, *baja línea*. Esto es más que una premisa educativa o una pretensión artística: se trata de una actitud de vida donde ética y estética se conjugan. Es importante pensar este espacio en el que transcurren los encuentros con los niños como una oportunidad para el hecho estético, una zona de resistencia, un territorio propicio para la construcción de los propios sentidos y para el fluir de la imaginación. Es nuestra responsabilidad garantizar el derecho de los chicos a un ambiente de cuidado estético.

Tu derecho a la ventana es el título de uno de los manifiestos que escribió Hundertwasser (1972).[13] Estos son algunos de sus pasajes:

---

12. Hundertwasser (1972) Manifiesto «Tu derecho a la ventana». En: *Los manifiestos de Hundertwasser*, disponible en: www.temakel.com/texolhunderwasser.htm

13. Además era un activista político que llegó a tener gran influencia en su país, donde remodeló edificios y propuso acciones e intervenciones urbanas en su lucha por la fusión de arte y vida. Hundertwasser hizo de la acción estética una

«La naturaleza, el arte y la creación son una unidad, nosotros la hemos separado. La creación de la humanidad y la creación de la naturaleza deben reunificarse (...). La vida debe estar en armonía con las leyes de la naturaleza. Somos simples huéspedes de la naturaleza y deberíamos comportarnos consecuentemente.»

Este artista obtuvo interesantes resultados con sus acciones y obras. Diseñó un Jardín de Infantes (Imagen Nº 21), remodeló la Clínica Universitaria de Graz a pedido del jefe de Oncología. Dos años después de la apertura del departamento renovado, se realizó una encuesta a los pacientes para indagar cómo el ambiente había influenciado su estado de ánimo. La encuesta reveló que el ambiente los ayudaba a vivir mejor y a mejorar su situación anímica (Restany, 2003: 52).

Parece inobjetable la influencia que un ambiente agradable y el contacto con la naturaleza provoca en las personas. Sin embargo, el contacto con el medio natural va cediendo terreno a lo práctico, a lo aséptico, a lo sintético, a lo pulido, a lo ajeno.

Nuestras abuelas no dudaban en calmar al bebé acercándolo a la ventana para *hipnotizarlo* con el suave balanceo de las hojas. Y los carritos de los bebés eran, simplemente, la posibilidad de trasladarlos por espacios al aire libre. Hoy suelen venir acondicionados con tantos juguetes, tantos sonidos, tantos sofisticados artefactos, que hace falta atravesarlos, como una selva, para descubrir el mundo, al otro lado.

Así también, a veces, se pierde la oportunidad de mirar el mundo al otro lado de las ventanas de la sala. Tal vez podría verse el cielo, y su inagotable espectáculo siempre vigente. Quizá algunos árboles, eternos testigos de la permanencia y los cambios. ¿Hay algo más bello para ofrecer a las preciadas miradas de los bebés? ¿Hay algo más noble, más fiel, más seguro, más original?

En la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, muchos Jardines Maternales están emplazados dentro de hospitales públicos que, posiblemente por alguna norma urbanística vigente en tiempos de su construcción, están rodeados de espacios verdes. Sus ventanas, a veces cubiertas con cortinas estampadas con trenes, honguitos, soles eternamente iguales, árboles duros y planos de un mismo verde, ocultan el maravilloso

---

fuerza de transformación y apertura de conciencia para la recuperación de la posibilidad creadora en armonía con la naturaleza. Justamente, una de sus preocupaciones era la edificación que avanzaba sobre el paisaje natural o que no lo integraba.

espectáculo, siempre cambiante y sorprendente, que ofrece la naturaleza del otro lado. ¿Por qué no pensar en la posibilidad de correr esas cortinas un ratito cada día y detenernos a contemplar el cielo y los árboles reales con los chicos? Ellos harán el resto.

No es que estos diseños le *hagan mal* al niño, lo malo es que es lo único, que no hay alternativas que resistan a este exceso, a la *sobredosis*. Un chocolate es algo delicioso, un caramelo puede resultar agradable, pero... ¿podríamos desayunar, almorzar, merendar y cenar con golosinas? ¿Cómo reaccionaría un organismo que no tiene otros nutrientes para hacerle frente a semejante exceso?

Observemos el cosmos de imágenes en torno a los chicos: la tira del pañal, la guarda en la pared, la remera, el bolso cambiador, los dibujos del papel que recubre las cajas de la sala, la decoración del perchero, y podríamos seguir enumerando. Es una estética limitada, mezquina, sintética, poco desafiante. Todo está simplificado por la urgencia de la *digestión rápida* y poco nutritiva. Y en esa estética del consumo fácil se forman el niño y su gusto. En ese universo exiguo se habitúan los educadores a desarrollar sus tareas. También la sociedad, a veces, parece esperar eso de una sala de Jardín Maternal. La mayoría de las personas suponen que eso es lo indicado para los chicos, como si otra cosa no fuese posible. Entonces la alternativa de ofrecer otra calidad de imágenes podrá trascender también a las familias que las descubrirán, tal vez, al mismo tiempo que sus hijos. Allí está la diferencia entre formar consumidores o espectadores críticos, sujetos que puedan elegir.

Octavio Paz dice que: «Para ver de verdad hay que comparar lo que se ve con lo que se ha visto. Por eso ver es un arte difícil» (1997: 26). ¿Cómo puede, quien está sometido a esos mismos soles y a esos únicos verdes, aprender a ver de verdad? ¿Por qué empezar por versiones sintetizadas y abreviadas por la mirada de otro, en lugar de un contacto directo con las fuentes genuinas?

La naturaleza es la fuente de donde bebe toda creación, toda invención. Así lo expresan muchos artistas:

> «Al estudiar a la naturaleza, no tengáis al principio ojos más que para el conjunto. Interrogadle y no interroguéis sino a él...» (Dominique Ingres, 1780-1867).[14]

14. Lothe, A. (1946) *Los grandes Pintores hablan de su arte.* Hachette. Buenos Aires, p. 154.

«(...) veo en mi obra un eco de lo que me impresionó, veo que la naturaleza me contó algo, me habló y yo lo anoté...» (Vincent Van Gogh, 1853-1891).[15]

«Dejad que los alumnos experimenten cómo se forma un capullo, cómo crece un árbol, cómo se abre una mariposa: ellos mismos serán así tan ricos, tan volubles, tan obstinados, como la gran naturaleza» (Paul Klee).[16]

Por todo esto es esencial, en la formación de los chicos como espectadores y disfrutadores, detenernos con ellos a mirar por la ventana, como ejercicio diario, como agasajo para el alma.

Garanticemos su derecho a la ventana, pero también nuestro propio derecho. Porque nuestras miradas habilitan la mirada del niño.

Mirar en la sala de bebés

Mirar por la ventana a upa

Mirar por la ventana en brazos de un adulto afectuoso es una maravillosa forma de construir miradas. El abrazo y el *upa* son cosas serias. Hábitos entrañables que los humanos hemos desarrollado para disminuir el contraste brutal entre la envolvente seguridad del vientre materno y la solitaria independencia del afuera.

Y aunque sabemos que el abrazo es irremplazable, todavía suele oírse la advertencia: «No lo alces, que se acostumbra». ¡Qué extrañamente contradictorios podemos ser los humanos! Preocuparnos porque alguien se acostumbre al *upa*, y no alterarnos por el acostumbramiento al grito y a otros tipos de violencia. ¿O alguien se hace tan dependiente a ser cargado que sigue pidiendo *upa* a los veinte años?

El espacio afectivo de los brazos es un buen lugar para mirar el mundo y para acompañar al bebé a descubrir belleza en las imágenes artísticas. En estas salas estaremos proponiendo mirar, y si es en brazos, un ratito con cada uno, mucho mejor.

Pensar en hacer esta sugerencia a maestros y a estudiantes resulta algo incómodo. ¿Recomendar algo tan obvio como tener al bebé en

---

15. Van Gogh, V. (1946) «Cartas a mi hermano Theo». En: Lothe, A., *op. cit.*, p. 295.
16. Hess, W. (1994) *Documentos para al comprensión del arte moderno*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

brazos para acompañar el acto de mirar? ¿Es un libro dedicado a la educación plástico visual el espacio para hablar de esto?

No parece un dato menor la dificultad de encontrar autores que proporcionen un marco teórico a la propuesta de acompañar a los bebés a mirar desde la sólida ternura del abrazo, el espacio más confiable y seguro que podemos ofrecer a quien, hace muy poco tiempo, habitaba en el interior del cuerpo materno.

Posiblemente, esto sucede por lo obvio; sin embargo, aún es frecuente la mencionada advertencia: «No lo alces, que se acostumbra».

¿Cuál es el peligro de la demanda de upas? Seguramente, algunos atareados docentes de salas de bebés dirán que no *dan abasto* entre el cambiado de pañales, la preparación de mamaderas y la atención de cada niño. Pero como sostiene Laura Pitluk (2008), en estas salas la prioridad está puesta en estas propuestas personales de interacción con cada bebé, y allí deberá estar todo el esfuerzo: en buscar ese ratito de interacción personal y afectiva con cada uno.

Fréderick Leboyer (1985), en su poético libro *Shantala*, expresa cómo ese brusco contraste entre el adentro y afuera que conlleva el nacimiento, se suaviza con caricias y tomando al bebé en brazos.

«(...)
Después del calor del seno materno,
después del loco abrazo que es el nacimiento,
la soledad helada de la cuna.
Y luego surge una fiera,
el hambre,
que muerde al bebé en las entrañas.

Lo que enloquece al desdichado niño
no es la crueldad de la herida.
Es su novedad.
Y esa muerte del mundo circundante
que le da al ogro
proporciones inmensas.
¿Cómo calmar una tal angustia?

¿Alimentar al niño?
Sí,
pero no solamente con leche.
Hay que tomarlo en brazos.
Hay que acariciarlo, acunarlo.
Y masajearlo. (...)

Leboyer escribió este texto en 1975, sin embargo, casi medio siglo después, se hace difícil encontrar otras palabras y voces que lo sostengan desde lo teórico.

La licenciada en psicopedagogía Gabriela Valiño construyó especialmente un texto para acompañar estas propuestas que hablan de abrazos y de upas. Porque también los amigos sostienen y abrazan, cuando de atravesar desiertos de ignorancia se trata.



De abrazos y de upa

Por Gabriela Valiño[17]

Un proverbio maya dice:

«En el niño está encerrado el futuro del mundo, el padre debe llevarlo a la montaña más alta para que vea cómo es el mundo, la madre debe sostenerlo muy cerca de ella para que sepa que el mundo es él.»

(Estos gestos forman parte del Jardín Maternal.)

A partir del nacimiento, los bebés, de manera paulatina, comienzan a acostumbrarse a estar en espacios abiertos. Poder contar con brazos confiables hace que este proceso sea tranquilo, amable, interesante y estable. Sabemos que la piel es un gigantesco sistema de comunicaciones que le permite aprender a los bebés sobre la ternura, los besos, las caricias, los movimientos. Mensajes de afecto y seguridad se dan y se reciben a través del tacto. Confiar y disfrutar de este sistema de comunicaciones es abrir la posibilidad de «conversar» con los bebés, facilita el encuentro y la comprensión de sus necesidades emocionales.

Cuando les hacemos upa, muchas son las emociones y sensaciones que se despiertan en nosotros. La calidez de su piel, los gorjeos, los movimientos de sus piernas y bracitos, las sonrisas. Y entonces, nosotros nos sentamos en una determinada silla para acunarlos, los alzamos lentamente para que no se asusten, nos mecemos para mecerlos. Y vamos y venimos, canturreando despacito para que venga el sueño, o cantamos alegremente para sonreír juntos.

Un encuentro fundamentalmente corporal. Que podemos pensar como un abrazo, un abrazo entre un bebé y un adulto. Lindos abrazos. Abrazos redondos y mullidos. Abrazos suavecitos. Con palabras, y sin palabras. Con baile. Con canciones. Abrazos silenciosos, con miradas tibias y amorosas. Abrazos con masajitos para aliviar una tensión. Pueden ser abrazos para dormir. Abrazos para presentar a alguien. Porque hay abrazos de muchos tipos. Y son todos

---

17. Gabriela Valiño es psicopedagoga y profesora titular de la Cátedra Juego y Psicopedagogía, Universidad del Museo Social Argentino. Profesor Adjunto a cargo de Seminario de Técnicas Lúdicas, de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Buenos Aires. A cargo del Curso «El juego en la

lindos, cuando los que se abrazan están atentos a ir acomodándose uno al otro. Y claro, «el grande» tiene más responsabilidad en esto de «modificarse para el otro». Porque los adultos, cuando abrazan, cuando hacen upa, son soporte físico y emocional para los bebés.

Si los alzamos y los ponemos «paraditos» van mirando, responden a las sonrisas de distintas personas que se sienten convocadas por sus gestos y sonrisas. Si al hacerles upa, los ubicamos como para alimentarlos, se nos quedan mirando, como si el tiempo no existiera, ¿existe? Si encuentran pelo largo, se aferran a alguna mecha de manera fuerte y firme. Un gesto que denota su necesidad de reasegurarse el sostén. Y van cambiando un poco de pelo, por un pedacito de ropa. Entonces van así agarraditos a una parte de nosotros, y se van haciendo más seguros, se afirman en nuestros brazos, van ampliando sus intereses y sus preguntas sobre el mundo. Porque se están preparando para cuando vayamos de la mano.

Relato de una experiencia

Durante sus prácticas en el Profesorado, una estudiante propuso hacer la experiencia de mirar con los bebés por la ventana. Este es su relato:



Mirando por la ventana a upa

Por Ayelén Demmer

Cuando hice mi residencia en el Jardín Maternal quise realizar alguna actividad relacionada con la Plástica. Teniendo en cuenta que en la sala los bebes eran muy chiquitos (entre 4 y 6 meses), se dificultaba bastante encontrar una propuesta para ellos. Mi profesora me sugirió realizar una actividad de apreciación de imágenes.

atención comunitaria, propuestas para el trabajo con niños en situación de riesgo social», Centro de Apoyo al Tercer Sector, Universidad Católica Argentina. Integrante del equipo de Nivel Inicial del Ministerio de Educación de Nación de la República Argentina.

Cuando escuche la propuesta, me interesó, pero al mismo tiempo sentí algo de temor. ¿Y si los chicos no se enganchaban? ¿Si no miraban lo que yo quería?

Hasta que me di cuenta de que ellos no tenían que mirar lo que yo quería que miren, sino lo que ellos quisieran ver. Y que la actividad les iba a gustar porque iban a estar en brazos, y eso les encantaba.

Además, el jardín contaba con un ventanal gigante, desde donde se podía ver el inmenso parque, lleno de árboles, pájaros y un sector de juegos para los chicos más grandes. Estaba segura de que eso les iba a llamar muchísimo la atención.

Así que me dedique a planificar la actividad y más tarde a implementarla. Reconozco que ese día estaba algo nerviosa, ya que era una experiencia nueva para mí. Si bien mirar por la ventana es un acto común para nosotros, los adultos, para los bebés es toda una novedad, teniendo en cuenta, que no siempre se cuenta con el tiempo, el espacio o las ganas para poder hacer algo así. O simplemente le restamos importancia porque tal vez nos parece algo vacío de significado.

Implementé esta actividad un día soleado de otoño. Estábamos en ese espacio junto al ventanal, tomé a uno de los bebés en brazos mientras le contaba que íbamos a mirar el parque. Cuando me acerqué al ventanal su cara se transformó. Permanecimos en silencio un rato, él miraba y seguía todos los movimientos de los pájaros que había allí. Ver caer las hojas del árbol le resultó sumamente atrayente. Santiago (que así se llama) comenzó a mover sus piernitas y a reírse al percibir los distintos movimientos o cambios en el paisaje, mientras yo, con voz suave, trataba de poner en palabras lo que sentía que él manifestaba. Varias personas estaban dando vueltas en el mismo ambiente donde nos encontrábamos, pero Santiago no perdía el interés por la ventana.

Estuvimos un largo rato, y cuando comenzó a distraerse le conté que íbamos a volver a la sala, y que otro día volveríamos a mirar por la ventana. Me miró y sonrió como diciendo «está bien».

Realicé la actividad con cada uno de los otros bebés, de a uno por vez, y con cada uno de ellos permanecí el tiempo que quisiese. Y la experiencia con cada uno fue diferente.

A todos les encantó mirar por la ventana, sus caras de asombro y fascinación eran instantáneas. El clima fue tranquilo y de concentración, me sentía como adentro de una burbuja.

A mí también me resultó muy interesante realizar esta experiencia, aunque al principio dudé porque no sabía qué respuesta iban a tener los bebés, y esto me generaba cierta intriga. Afortunadamente, ellos lo disfrutaron y yo misma viví una experiencia que espero volver a transitar ahora que estoy a punto de ser maestra.

No es necesario agregar demasiado ni poner palabras que quiebren la magia de este relato. Hay experiencias que por ser tan profundas, a veces, resultan difíciles de apresar a través de las palabras. Tuve oportunidad de estar allí, presenciando el iniciático encuentro entre Ayelén, Santiago y el paisaje. Enseguida comprendí que la experiencia iba más allá de mirar, más allá de descubrir, más allá de escuchar, más allá de sostener. Todo eso y posiblemente mucho más.

El relato anterior evoca la descripción que Walter Benjamin (1987: 75) hace del aura, a la que define como una trama particular de espacio y tiempo y una irrepetible lejanía, más allá de lo cerca que ésta pueda estar.

Benjamin (1971), en otro ensayo: *Angelus Novus*, dice que:

> «Toda manifestación de la vida espiritual humana puede ser concebida como una especie de lenguaje (...). En resumen, toda comunicación de contenidos espirituales es lenguaje. La comunicación mediante la palabra constituye sólo un caso particular...»

Cerraremos estas reflexiones con un poema del pedagogo italiano Loris Malaguzzi[18], que dice con palabras lo que las palabras no alcanzan a decir:

18. Malaguzzi, L. (2001) *La educacion infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. Barcelona.

«En cambio el cien existe

El niño
está hecho de cien.
El niño tiene cien lenguas
cien manos
cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos
que descubrir
cien mundos
que inventar
cien mundos
que soñar.
El niño tiene
cien lenguas
(y además de cien cien cien)
pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le dicen:
de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y en Navidad.
Le dicen:
que descubra el mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.
Le dicen:
que el juego y el trabajo
la realidad y la fantasía
la ciencia y la imaginación
el cielo y la tierra
la razón y el sueño
son cosas que no van juntas
Y le dicen:
que el cien no existe
El niño dice:
"en cambio el cien existe"

LORIS MALAGUZZI

Salir a mirar

Mira al cielo, mira al suelo, y mira alrededor

MARÍA ELENA WALSH, «Manubrio azul»[19]

Cuando pensamos en las experiencias que ofreceremos a los chicos, es interesante considerar que algunas de estas propuestas, sobre todo en las salas de niños más pequeños, podrán incluir a las familias.

19. Walsh, M. E., fragmento de la canción «Manubrio Azul». En: *Juguemos en el Mundo* (1970).

Podemos proponerles que, cuando traen a los chicos al Jardín, traten de registrar qué cosas ven en el camino. Verán si hay árboles, si en el trayecto hay carteles publicitarios, o alguna escultura. Podemos sugerirles que recorran visualmente el espacio que habitan los chicos en sus casas. Será una especie de toma de conciencia acerca de las oportunidades visuales que ofrecen a los chicos, y un momento para disfrutar de su propia capacidad de ver.

Es interesante que también los maestros podamos hacer este ejercicio. A veces descubrimos que en un extenso trayecto no vimos ninguna imagen artística, ni siquiera una buena foto publicitaria. Y posicionados como cazadores y recolectores de imágenes, tal vez descubramos que nos estábamos perdiendo el bello espectáculo de los árboles o que la vereda está cubierta de crujientes y multicolores hojas.

Es cierto que, a veces, en el ritmo de la vida cotidiana, esto parece imposible; pero puede resultar divertido y reparador darnos un ratito para estas expediciones. Además, es una sana costumbre, muchas pequeñas y grandes maravillas suelen estar muy cerca de nosotros esperando que aprendamos a disfrutarlas.

«Estoy entre los árboles mirando
La mañana, la dicha, la increíble evidencia.
¿Dónde está su secreto?
¡Totalidad hermosa!
Por los otros, en otros, para todos, vacío,
sonrío suspensivo.»

Gabriel Celaya[20]

En una ocasión se me convocó a un Jardín Maternal situado dentro de un hospital, para colaborar en un proyecto que apuntaba a aprovechar el entorno que rodea al predio del Jardín. Al entrar, como es frecuente, me encontré con el estacionamiento de carritos. «¡Qué bueno! Saldrán con los chicos a respirar aires de primavera», comenté sin dudar de que ese fuera el propósito de tener los cochecitos allí.

Pero no, el destino de los carritos era permanecer atados hasta el fin de la jornada, seguramente, demasiado tarde para que una mamá apurada, después de ocho horas de trabajo y una de viaje salga con su bebé a mirar los árboles.

---

20. Celaya, G. (1972) Fragmento del poema «Buenos Días». En: *Poesía urgente.* Losada. Buenos Aires, p. 39.

La primera vez que asesoré a un grupo de estudiantes en sus prácticas en Jardín Maternal nos tocó ir a una institución ubicada en un predio enorme. Para la mayoría de los que vivimos en la ciudad, estar allí era lo más parecido a estar en medio del campo. Así que nos alegró pensar en qué actividades podríamos hacer para aprovechar ese entorno.

Pero nos sorprendió comprobar que allí no era frecuente salir con los bebés al parque, y que esto sucedía en muchos jardines maternales. A veces al parque sólo salen las salas de niños que pueden desplazarse por sus propios medios. Esta actitud refuerza esa imagen casi hospitalaria de los bebés en sus cunas, en espacios cerrados.

A un parque se puede salir a hacer muchísimas cosas, además de correr y de saltar. A respirar otros aires, a escuchar otros sonidos, a mirar o simplemente a estar ahí. Muchas veces se pone tanto el acento en proteger a los bebés del frío, del calor, del viento, de la polución, que los volvemos más y más indefensos y vulnerables. Hay suficientes fundamentos médicos y psicológicos sobre la importancia de no sobreproteger a los niños aislándolos del ambiente natural, pero sólo mencionaremos los artísticos. ¿Por qué privarlos de la experiencia de la contemplación del entorno, aunque este sea simplemente el patio?

Y si esta experiencia es realizada junto a maestros que sostienen, que prestan palabras, que seleccionan espacios y que amplían los horizontes cotidianos, puede resultar mucho más interesante aún.

Con los más chiquitos sólo será estar allí disfrutando, dejándose envolver por la experiencia. Tal vez desde los carritos, o echados sobre una gran manta, o en brazos de los adultos *dando tiempo a la poesía.*[21]

Mirar, escuchar, descubrir, disfrutar, a veces daremos nombre a algunas cosas, pero esto no es estrictamente necesario. Sólo la oportunidad de estar allí, con ellos, los enriquece y los alimenta con sensaciones diversas.

21. Nebbia, L., fragmento de la canción «Vals de mi Hogar». En: *Muerte en la catedral* (1994).

Salir a mirar y a buscar

Cuando los chicos tienen más de un año y ya pueden desplazarse, esos safaris de sensaciones podrán complementarse juntando hojas y cortezas, oliendo sus aromas, tocando los troncos, las piedras, buscando sus sonidos.

Y no se trata de correr a la sala a pegar las hojas, basta mirarlas, o tal vez armar en un rincón un colchón de hojas para crear un espacio diferente y estético dentro de la sala, o para disfrutar de sus crujientes sonidos al pisarlas. O armar canastos con cortezas, hojas, ramas u otros objetos que puedan embellecer el espacio de la sala, eligiendo cuidadosamente cada elemento desde su aspecto estético y también teniendo en cuenta la seguridad de los chicos.

A veces la escuela se llena de artificios, y al hacerlo, se vacía de desafíos. Pasa, por ejemplo, con algunas experiencias sobre las texturas encarnadas en torno a las *masas con agregados*, los dibujos sobre pinchuda lija y ese tipo de propuestas no del todo agradables a las que, muchas veces, suele someterse a los chicos.

Cabe preguntarse entonces para qué se ofrecen estos materiales. La respuesta suele ser: «Para que experimenten la textura». Lo mismo sucede con: «dibujar con crayones sobre papel de lija». ¿Papel de lija? ¡Papel de lija! Esas suaves manitos sometidas a la desagradable experiencia de dibujar sobre esa superficie que devora el crayón. Un niño más grande podría hacerlo (si le encontrase sentido), cuidando de no rasparse. Pero uno de un año o dos... ¿para qué? ¿Hace falta dibujar sobre la lija para descubrir que es áspera? Seguro que no. ¿Por qué si en siglos de existencia, la humanidad ha seleccionado los barros más agradables al tacto y con mayor plasticidad para modelar, sometemos a los chicos a pastas ásperas y poco amigables?

¿Hace falta aprender la textura como cosa aislada? ¿No es más interesante y tiene más sentido descubrirla en el mundo? Por supuesto que estas reflexiones surgen desde la mirada de la plástica que propone transformar y dar forma y no desde las ciencias naturales o la cocina.

Porque las texturas están allá afuera, entre las hojas, las cortezas, las piedras y la arena. Y aquí adentro, en cada prenda de vestir, en cada plato de comida y, sobre todo, en cada caricia. La textura es una propiedad de la materia, y es importante reconocerla en su sitio, redescubrirla en cada objeto, ligada a la experiencia de su uso cotidiano. Así informa al científico, así inspira al poeta, así nutre a la imaginación y construye nuestra imagen del mundo.

En esas salidas, al detenerse a mirar las hojas, después de recoger algunas, al juntar cortezas, al explorar sus sonidos al golpearlas entre sí, al hacer viajar los dedos por sus surcos, al recuperar aromas, al recostarse sobre un colchón de hojas, se ensancharán las fronteras, se ampliarán los límites de lo conocido.

Y también podrá ampliarse nuestra propia visión sobre la estética de la sala.

En una de estas salidas a capturar colores, formas y sonidos en la naturaleza, con un grupo de niños de dos años y sus maestras, nos volvimos a la sala con una bolsa llena de tesoros. Fuimos separando los objetos sonoros y yo fui quedándome con algunas hojas. Luego les enseñé a los chicos a pintarlas con un rodillo, a estamparlas y a pasarles el rodillo por encima para dejar la impronta de su silueta. Al terminar, teníamos una pila de hojas pintadas de rojo y azul. Anteriormente habíamos estado analizando, con las docentes, la sobredosis de estereotipos en las paredes de la sala, entonces propuse a una de ellas tapar algunos con estas hojas de colores. Era, precisamente, aquella maestra la que se había sentido tocada cuando critiqué la decoración que ella había elaborado amorosamente. Ahora era también quien descubría la posibilidad de hacer otro tipo de decoración. Algunos nenes volvían de lavarse las manos y empezaron a alcanzarnos las hojas y nos daban ideas. Poco a poco la sala empezó a embellecerse, a los chicos se les ocurrió mezclar las hojas de colores con las otras, las que estaban sin pintar. «¿Y si buscamos una canasta?», sugirió otra docente. De pronto miramos la sala, todo había cambiado: el afuera y el adentro se integraban a través de esas hojas pintadas o no. La decoración se completó más tarde cuando se secó el inmenso trabajo que habían hecho los chicos y fue pegado en una de las paredes, por supuesto, a la altura de sus autores.

El ambiente, una experiencia estética posible

Propiciando el divorcio entre el Nivel Inicial y los estereotipos

Nadie ignora la atracción de los bebés por lo visual, pero sus posibilidades visuales se limitan a algunos espacios del hogar, su cuarto, si lo tienen, y ese segmento del mundo al que pueden acceder. Como vimos, no es demasiado extenso, lo que puede ser una ventaja a la hora de pensar en cómo prepararlo para los chicos.

Antes del nacimiento, si existe la posibilidad, los padres corremos a acondicionar un espacio físico para su futuro habitante. Los colores de las paredes, las guardas, las imágenes que decoran la habitación, intuimos que todo lo impactará de una manera particular. Sin embargo, solemos dejar en manos de un comerciante, que indudablemente no busca ampliar los horizontes de los niños sino sus ventas, la tarea de determinar qué es lo que el bebé va a mirar cotidianamente y las oportunidades que vamos a ofrecerle como espectador.

Entonces, suele invadirse su entorno con imágenes estereotipadas, diseñadas específicamente para el consumo, de *fácil y rápida digestión pero poco nutritivas*.[22]

Generalmente, la sociedad ejerce, de manera autoritaria, una especie de discriminación hacia los niños, decidiendo e imponiendo qué deben mirar. Y las elecciones no parten, generalmente, de una reflexión o de investigaciones realizadas por expertos, sino de preconceptos y prejuicios acerca de las capacidades de los niños.

Al respecto dicen Tonucci y Ricci (1988: 149):

> «(...) la idea que nosotros tenemos del niño, y por lo tanto de su posibilidades de percepción acaba influyendo en nuestra relación con él, si pensamos que no es capaz de percibir y de comprender, los intercambios comunicativos que tengamos con él tendrán que ser necesariamente muy elementales e incluso llegaremos a descuidar algunas de sus capacidades potenciales que se podrían desarrollar.»

En cuanto al ambiente, los mismos autores (1988: 162) sostienen que:

> «El ambiente físico que nos rodea está sobrecargado de símbolos y de indicaciones expresadas gráficamente, pero su alcance está a menudo mediatizado por la cultura de masas. El número de datos visuales no se corresponde con su calidad, con su valor expresivo. Una larga tradición nos ha vuelto incapaces de expresarnos libremente en el mundo visual. La decoración de una casa tendría que ser reflejo de nuestra forma

---

22. El músico Carlos Gianni, en un panel referido a la educación artística realizado durante el primer Encuentro de Educadores de Nivel Inicial, organizado por la Dirección del Área de Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en 1997, comparó a los estereotipos con la papilla, que es fácil de digerir pero que llega un momento en que resulta poco nutritiva.

de pensar y de percibir el espacio, las formas y los colores. También un espacio limitado puede ser una buena oportunidad para realizar una investigación expresiva. En cambio se va de un estereotipo a otro: del de una tradición de masas (que es muy distinta de la cultura popular de la casa) al de las revistas de decoración conectadas con la producción industrial.»

También las salas de Jardín se ven influenciadas por la sociedad de consumo. Sin pensar demasiado en qué le proporciona a los niños ese ambiente, lo acondicionamos amorosamente, pero muchas veces, repitiendo modelos estereotipados sin considerar la importancia de ofrecer un ámbito estético, estimulante y rico, que exprese y refleje nuestras ideas, nuestra concepción de la vida y de la educación, nuestra cultura y la de cada uno de los chicos que habitan ese espacio cotidianamente.

Graciela Montes reflexiona así en una entrevista[23]:

«Graciela Montes (GM): (...) en los jardines de infantes una cosa que suele llamarme mucho la atención, es que es muy frecuente la instalación de clichés plásticos, ciertos dibujos con los que se decora el Jardín, tienen poco de búsqueda, tienen poco de construcción artística, son moldes.

María Emilia López (MEL): Sí, suelen estar muy alejados de lo que es la experiencia estética.

GM: Claro, cuando en realidad para un chico la experiencia estética es algo totalmente natural, es algo regular en su vida... Él no necesita demasiados estímulos para instalarse en el lugar del arte, porque él sabe jugar, y el que sabe jugar también sabe de qué se trata el arte. Y sin embargo, se le marca que la estética para él es una estética preestablecida, donde los arbolitos son siempre de la misma manera, y las caritas son todas redondas, y no hay perfiles, y no hay cosas violentas, cuando en los dibujos de los chicos si las hay, hay búsquedas, hay rupturas. En cambio, se supone que cuando se es niño se debe recibir algo sin conflicto.»[24]

---

23. Entrevista realizada por María Emilia López. En: Revista *Eccleston*, N° 6, verano, 2007. ISPEI «Sara C. de Eccleston». DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

24. Entrevista realizada por María Emilia López para la revista *Punto de Partida* y reproducida en *e-Eccleston*, revista virtual del profesorado Eccleston de

Sin duda, esta estética del estereotipo tiene mucho que ver con las propias carencias en la formación de los adultos como espectadores. Por eso, comenzar a formarse junto con los chicos puede ser una excelente oportunidad.

Estereotipos, ambiente e identidad

Al recorrer diferentes escuelas en diferentes lugares de la Argentina, asombra encontrar las mismas flores de cartulina o goma eva, los mismos personajes extraídos de las mismas revistas, en lugares muy diversos. Dice Daniel Calmels (2004: 15) que: «la identidad es enemiga de lo idéntico».

Y el entorno construye identidad. Lamentablemente, el nivel inicial ha construido, a lo largo de su historia, una identidad plagada de estereotipos, tijeras de picos, nubes con cara que, en definitiva, ofrecen una mirada de la infancia y de quienes nos ocupamos de ella, ciertamente superficial. Nadie espera recibir una receta, extendida por un pediatra, *adornada* con florcitas y honguitos tiernos y simpaticones. No, se trata de un profesional, y aunque se ocupe de niños, es un adulto. El nivel inicial ha asumido una supuesta estética de la infancia que, sin pedir permiso ni observar los gustos de los niños, invade los espacios, borra toda huella de lo particular de cada niño y de lo que enseñan esos maestros, únicos y particulares.

¿Cómo construirán los niños su propia identidad en estos ámbitos tan poco genuinos? ¿Cómo podrán reconocerse en ese ambiente?

Ni los productos naturales de la región, ni las fotos de los chicos, ni las artesanías de cada comunidad, ni las huellas de lo experimentado por los chicos y lo enseñado por los maestros, hacen sentir su presencia singular.

¿Qué mensajes transmiten esas paredes plagadas de estereotipos comerciales que se repiten de un extremo al otro de nuestro país, sin considerar identidades, características de cada grupo, gustos o preferencias de los educadores, ni de las familias de los chicos que asisten a cada institución?

Resulta impactante entrar a una sala y descubrir que en ella hay pocas huellas de quienes la habitan, y no se trata de salas vacías, prontas para ser impregnadas por las experiencias que alojarán, sino de lo que

---

la Ciudad de Buenos Aires, año 3, Nº 6. Disponible en: http://iesecclestonbuenosaires.edu.ar/Revista%20N%BA%206_Lopez.pdf

Tonucci y Ricci (1988) llaman *sobrecarga de símbolos visuales de la cultura de masas.*

Enarbolar desde las paredes homogeneidad dudosa, anestesia a la imaginación, adormece la curiosidad. Este abandonarse en negar el peso de ese ambiente, de esas imágenes y sus mensajes sólo aumenta sus peligros. El peligro del acostumbramiento y por otro lado, el descuido de la oportunidad.

Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (2006: 13) expresan que:

> «Hoy la formación política y ética está íntimamente vinculada con la cuestión de las identidades que promueven o que encuentran los procesos pedagógicos, junto con las imágenes como lenguaje privilegiado en la cultura contemporánea.»

En los estudiantes del Profesorado se hace visible el sometimiento que han tenido a esos modelos, la falta de reflexión sobre estas imágenes heredadas. Es frecuente ver en sus carpetas y en sus agendas los mismos *stickers* con imágenes de Garfield y Winnie Poo, como si fuese lo único a lo que han podido acceder en dieciocho o veinte años de experiencia en el mundo de las imágenes.

Al reflexionar con ellos sobre el uso y la presencia de las imágenes en la escuela, sus mensajes, su estética, su ética, su identidad, es asombroso como casi todos transitan las mismas reacciones: al principio le restan importancia al problema, lo niegan, algunos defienden a muerte la estética del estereotipo infantil: «Pero si son tan tiernos...», «A todos los chicos les fascinan...», «Los padres esperan eso...».

Poco a poco, van reaccionando, se indignan con su propia ceguera, se sorprenden de su propio sometimiento e, invariablemente, luego del excesivo rechazo, llega la apertura sobre la que es posible construir una actitud *combativa.*

La sala de Jardín Maternal puede ser un escenario para la experiencia estética. Teniendo en cuenta la vulnerabilidad de los niños, podemos ir más allá: pensar en estas experiencias como un derecho que los docentes podemos garantizar. Si los chicos están tempranamente manipulados, ¿por qué no ofrecer resistencia concibiendo un espacio que propicie el desarrollo de la imaginación y donde sucedan otras cosas?

> «La imaginación nos ofrece imágenes de lo posible que constituyen una plataforma para ver lo real, y al ver lo real con ojos nuevos, podemos crear algo que se encuentre más allá de ello. La imaginación, alimentada por las características

sensoriales de la experiencia se expresa en las artes por medio de las imágenes. La imagen, el elemento central de la imaginación, tiene un carácter cualitativo. Es indudable que vemos con el ojo de la mente (Eisner, 2004: 20).

Y si la imaginación se alimenta de estas experiencias, es importante detenernos a pensar qué queremos ofrecer a los niños y a los bebés. Entonces, con una mirada sensible y crítica, volvamos a mirar las paredes. Atrevámonos a tolerar un espacio vacío, promesa, tal vez, de futuras huellas. Observemos nuestro espacio, y cada objeto que ubiquemos en él, como el escenario posible de la experiencia estética.

Cazadores de gestos, lectores de silencios, constructores de miradas

A veces tengo la sensación de que todos nuestros juegos verbales, esos en los que decimos lo que sabemos de los niños y lo que deberíamos hacer con ellos, no son otra cosa que tentativas de protegernos del silencio de los niños, de mantenernos a una distancia confortable. No sólo nos llenamos la boca de palabras y, algunos de nosotros, llenamos infinidad de páginas de ideas, sino que incluso, tenemos la pretensión de saber de qué hablamos. Los niños callan, nos enfrentan con su silencio, con sus gestos y con su rostro, con su mirada. Y como ese silencio nos reta y nos angustia y nos escapa, tratamos de sonorizarlo, de hacerlo hablar, de cubrirlo con nuestras interpretaciones y nuestros significados. Nosotros somos alérgicos al silencio, estamos marcados por una obsesión de inteligibilidad, por un imperativo de sentido. Queremos comprender a los niños, aunque para eso tengamos que cerrar los ojos. Necesitamos que la infancia signifique algo, aunque para eso tengamos que renunciar a mirarla. Puesto que la infancia no habla, hay que hacerla hablar. Como su silencio nos oprime y nos angustia, hay que recubrirlo de cualquier sentido que nos permita sentirnos seguros. Como los niños callan tenemos que interpretar esa mudez.

Jorge Larrosa, «Niños atravesando el paisaje» [25]

---

25. Larrosa, J. (2006) «Niños atravesando el paisaje». En: Dussel, I. y D. Gutiérrez, *op. cit.*, p. 121.

Acompañar a los bebés y a los niños pequeños en sus experiencias visuales no es tarea fácil. Venimos de una tradición escolar donde el principal vehículo de la comunicación es la palabra, lo que hace difícil configurar una imagen *escolar* montada, además, sobre la comunicación gestual. A veces los chicos, cuando miran, permanecen en silencio. Y los adultos, especialmente los docentes, nos sentimos obligados a llenar el silencio con palabras, ignorando otras formas comunicativas, tanto aquellas de las que nosotros disponemos, como las que nos ofrecen los chicos.

Cuando los directivos de un Jardín presencian una clase, cuando los profesores de práctica observan a los estudiantes, estos, inevitablemente se ponen verborrágicos. Una residente, al preguntarle por qué hablaba tanto cuando los chicos observaban imágenes o mientras dibujaban, manifestó: «Creí que si me quedaba callada iban a pensar que yo no hacía nada».

Y es así. Cuando alguien contempla, cuando alguien escucha con atención, cuando alguien se da tiempo, es frecuente olvidar que mirar y escuchar es tanto o más importante que hablar, y que ser espectador es una forma activa de participar.

Claudia Gerstenhaber, (2004: 42), al referirse a «La formación de los docentes y las condiciones institucionales», recomienda:

> «Tenemos que formar docentes capaces de aprender a leer el lenguaje y las diversas formas de expresión de los niños pequeños, que no necesariamente es el lenguaje de las palabras, sino el de los gestos, las miradas, las vocalizaciones, las temperaturas del cuerpo, etc.»[26]

Una reflexión sobre nuestro rol, más allá de redundar en beneficios para cada uno de los niños, implica también aportar serenidad sobre las propias exigencias.

Esta frase de Eulalia Bosch (en Berger, 2000) referida al acto de contemplar una imagen artística completa esta idea:

> «Ese silencio llena de luz el acto mismo de la contemplación. Se trata de un silencio necesario para que las pinturas hablen y el espectador pueda oírlas y, al hacerlo, se oiga a sí mismo.»

---

26. Gerstenhaber, C. (2004) *Educar y cuidar en el Jardín Maternal.* AZ Editora. Buenos Aires.

Entonces, es importante encontrar el punto justo entre la invasión de ese espacio íntimo de contemplación y el acompañamiento y sostén que puede tener la palabra del adulto. Como veremos en relatos de experiencias, la contemplación relajada y atenta por parte de los docentes posibilita descubrir lo que los chicos necesitan, permite leer en sus actitudes la demanda de una palabra para nombrar lo que señalan o cuando interpela al adulto para que ofrezca su propia lectura.

Cómo, se preguntan Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (2006: 12) citando a Derrida:

> «Al fin y al cabo, ¿No será que "se necesita más de un ojo, se precisa de ojos para que nazca una mirada".»

De alguna manera, nuestra mirada, nuestra emoción ante una imagen contribuye a construir las propias miradas de los niños, si estamos atentos a no impregnar con nuestra visión y nuestra perspectiva eso que a cada uno le provoca lo que ve.

Si nos detenemos a escuchar y nos disponemos a contemplar, descubriremos que, casi siempre, los silencios están repletos de gestos, de expresiones, de colores, de matices, de formas, de movimientos sutiles. Son tan espesos que casi nunca las palabras son suficientes para describirlos, a menos que uno sea poeta. Por eso, los seres humanos hemos creado tantos lenguajes, especialmente los artísticos, esos que expresan lo que no puede decirse de otro modo. Nuestra tarea será escuchar silencios, leer gestos, capturar vibraciones, detectar *lazos de significación,* reconocer pistas, saborear impactos, acompañar cautelosamente la curiosidad y, sólo si es imperiosamente necesario, ofrecer palabras que acompañen a las demás manifestaciones expresivas sin opacarlas.

Es asombroso todo lo que puede suceder en ese espacio de contemplación compartida, la comunicación que se establece más allá de las palabras, las diversas formas expresivas que ensayan los chicos y cómo se desarrolla nuestra propia capacidad de lectura y de expresión.

Un antiguo relato cuenta que un padre y su hijo solían pasear por el bosque. Cada día se dejaban envolver por las sensaciones y se deleitaban con el canto de los pájaros. Un día el padre dijo a su hijo: «Ese es un ruiseñor». Entonces el pájaro voló.

En la misma línea, Dussel (2006: 280) cita a Manoel do Barros:

> «Me parece que el nombre empobreció la imagen.»

Dussel se refiere al trabajo de docentes con niños más grandes, con jóvenes y con adultos, gente que hace rato hace uso de la palabra, sin embargo, es importante rescatar sus reflexiones sobre el texto de do Barros:

> «Dice que el lenguaje apresa algo que es inapresable. Pero también parece decir, con ese me parece que, que hay que seguir peleando por otras palabras que enriquezcan la imagen y no la empobrezcan. De hecho, lo dice con palabras. No se trata de oponer imágenes y palabras, sino de buscar, aunque sea a tientas, modos de actualizar un vínculo siempre elusivo.»

A veces los chicos, cuando miran, parecen buscar eso inapresable, eso se intuye al observarlos en silencio. Y los adultos nos apuramos a llenar esos vacíos con palabras inoportunas, iguales, obligadas, forzadas. Pero los silencios no son vacíos, y los «¡qué lindo!», los «¿viste?», los «¿te gusta?», irrumpen, hacen volar demasiado lejos a los ruiseñores... porque a veces las palabras pueden empobrecer la imagen...

Alejandra Saguier, especialista en lecturas, dice que esto sólo pasa cuando las palabras son inadecuadas, cuando, por otra parte, son estereotipos lingüísticos, cosas que se dicen bajo una representación que cree que es lo único que se les puede decir a los niños.[27]

Además, cuando los chicos comienzan a construir sus propios sentidos y a buscar sus propias palabras, aparecen metáforas e invenciones riquísimas, como se verá en las siguientes escenas:

> *Una vez observé a una nena de un año y medio que, frente a una muy buena reproducción de un cuadro de Van Gogh, cuya calidad permitía apreciar la densidad de la materia, hacía un gesto con su mano como quien intenta pellizcar (otra vez me faltan palabras y me sería fácil explicarlo con un gesto). Parecía estar percibiendo claramente la textura del original aunque la imagen obviamente, era plana. Les pregunté a las maestras si la nena había tenido oportunidad de ver algún cuadro original o si había pintado con pintura espesa. Precisamente, las docentes relataron que en días anteriores habían trabajado con dáctilopintura. Al secarse los*

27. Este comentario de Alejandra Saguier, realizado durante la lectura previa de este texto, aporta una mirada desde la palabra y la lengua como forma de expresión.

trabajos fueron pegados a la altura de los chicos, muchos los tocaban y al descubrir que la pintura estaba seca habían hecho gestos parecidos al percibir el relieve de la materia (Imagen Nº 23).

Y esta otra:

> «Ante un cuadro de Quinquela Martín, una niña de dos años y medio comentaba haciendo gestos con su mano: "es gordo"» (Berdichevsky y Pitluk, 2002).

La palabra gordo resulta tan precisa y expresiva que uno ya no imagina otra forma de describir esa superficie de pintura espesa.

Y otra más:

> *Al mirar una obra del pintor Jackson Pollock, un niño la recorría, haciendo saltar su dedo a través de las manchas de la pintura que el artista goteó sobre la tela, mientras canturreaba: tic tic tic. No hizo falta decir gota, ni contarle como trabajaba el artista. Él lo había descubierto, seguramente apoyado en sus propias experiencias con otras gotas, en otras superficies.*

Estos relatos muestran a niños muy pequeños que pudieron acortar la distancia entre ellos y el trabajo del artista. Lo leyeron y lo expresaron con y desde el cuerpo al tener un contacto personal con las imágenes.

Para hablar de gestos y movimientos, tomaremos prestadas las palabras al psicomotricista Daniel Calmels (2004: 10-15) que dice:

> «A diferencia de la vida orgánica, el cuerpo es una construcción que no nos es dada, nacemos en procura de la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina.
>
> No es que el niño descubre algo que ya está dado sino que construye sobre la vida orgánica diversas manifestaciones corporales, como son la mirada, la escucha, el contacto, la gestualidad expresiva, el rostro y sus semblantes, las praxias, la actitud postural.
>
> (...) "el cuerpo es en sus manifestaciones". No sería posible descubrir algo que no está dispuesto a dejarse ver en su funcionamiento porque es necesario construirlo en la relación con los otros.

> (...) si no se construye un cuerpo de la relación, por ejemplo, si el ojo que ve no se habilita para mirar, decae la capacidad visual hasta límites insospechados lindantes con la ceguera. No es que el ojo mira porque ve, el ojo ve porque mira, y para mirar es imprescindible la presencia de otro que quiera ser mirado y que quiera mirar.
>
> (...) el cuerpo cuenta, puede entenderse en un doble sentido: por un lado, podemos contar con el cuerpo como un instrumento de comunicación y aprendizaje, por otro como portador de historia.
>
> El cuerpo entonces es un narrador insustituible de la relación y el vínculo. Hay que poderlo mirar y escuchar; el cuerpo cuenta.»

El cuerpo cuenta y podemos disfrutar de su relato. Podemos animarnos a ser lectores de gestos, intérpretes de miradas y también, expresivos en nuestras propias formas de comunicación, ya que, como manifiesta Calmels los chicos construyen con nosotros sus miradas, sus gestos y sus propias posibilidades expresivas.

Veremos en algunos relatos en este capítulo cómo los maestros, al tomar conciencia de esto, comienzan a correrse del lugar de meros ejecutores de planificaciones y se involucran sensiblemente en estas construcciones compartidas.

Dediquémonos especialmente a disfrutar. Las palabras forzadas que los chicos a veces pronuncian, obligados por nuestra presión, no son importantes. Acompañemos sus silencios, conversemos con ellos con libertad, no busquemos la palabra precisa, la que nosotros hubiésemos dicho. Tratemos de despojarnos de esa mirada *adultocéntrica*. Un niño, al fin y al cabo no es *algo tan exótico*, pero es, sin duda, alguien diferente de nosotros, en principio, porque es un sujeto distinto y, además, porque es un niño, algo que cada uno de nosotros hemos sido alguna vez.

Algunas propuestas de frecuentación artística

Usaré el término «frecuentación», que tomo prestado al campo de la crítica y circulación del arte, al referirme a las propuestas de acercamiento a las imágenes. La frecuentación alude a la posibilidad de tener un contacto con cierta asiduidad.

Servirán de ejemplo las palabras del escultor Juan Carlos Distéfano (1999) en un reportaje en el que expresaba:

> «El arte plástico es un poco especial porque para entenderlo hay que frecuentarlo. No se puede entrar por primera vez a un museo o a una galería de arte y pretender entender. Se necesita una frecuentación, un oído.» [28]

El crítico Enrique Gené solía decir: «No se puede amar lo que no se conoce, no se puede conocer lo que no se frecuenta.»

Usar esta palabra posibilita levantar el pie del pedal de la exigencia para dejarse llevar por esa suave invitación a la frecuentación. Basta con provocar un encuentro y entregarse a ver qué pasa.

Cesta de tesoros artísticos

Esta propuesta surgió al ver un video sobre «Juego heurístico» y «La cesta de los tesoros» realizado en Bolivia[29]. Varias cosas me impactaron: el material llevaba la impronta de las culturas originarias. La música, el color, cada uno de los objetos, pertenecía a ese lugar, a cada uno de esos bebés y a sus docentes, y eso, precisamente, lo hacía universal. Además, transmitía serenidad. Nadie interfería el juego de los bebés, pero no estaban solos, sino sostenidos amorosamente por la presencia de adultos que no invadían, sino que acompañaban, observaban y disfrutaban. Esa, precisamente, es la intención de sus creadores: que los chicos puedan interactuar de forma autónoma con cada objeto.

Allí empezaron a gestarse las cestas de tesoros artísticos.

Una cartera con tesoros artísticos

> *La primera la fabriqué especialmente, antes de visitar una sala de bebés. En una cartera en desuso, coloqué en cada uno de sus*

28. Perez, A. L. (22/08/1999) Reportaje al escultor Juan Carlos Distéfano. En: Diario *Clarín*.
29. Video que muestra una propuesta de juego con elementos cotidianos para niños de entre 9 meses y 20 meses. Consiste en un cesto que contiene, determinados «tesoros», objetos cotidianos culturalmente significativos seleccionados para estimular los sentidos y un juego autónomo por parte de los chicos.

compartimientos tarjetas con reproducciones. Es un material que sugiero a los docentes y a mis alumnos, advirtiéndoles la importancia de ser cazadores y recolectores de envases vacíos, cajas de remedios y de alimentos, de cartones..., verdaderos cirujas, como todo maestro de inicial que se precie. Pero, además, deben ser cazadores y recolectores de imágenes. Recortarlas de diarios y revistas, llevárselas de los exhibidores que hay en algunos bares, pedirlas en galerías de arte y en museos. Una vez terminada una muestra, el excedente de folletos y catálogos no puede tener un mejor destino que los chicos y sus maestros.

Coloqué en los compartimientos de la cartera algunas imágenes, Había observado la fascinación que ejercen sobre los bebés los objetos pertenecientes a los adultos. Ningún jueguito de té ni batería de cocina les atrae tanto como la alacena de la cocina y los objetos que contiene.

Cuando llegué a la dirección del Jardín, dejé mi verdadera cartera y el resto de mis pertenencias, al tiempo que sacaba esa otra cartera (la cesta de tesoros artísticos) y me la colgaba del hombro.

Al llegar a la sala, como era habitual, fui invitada a sentarme en la colchoneta junto a las maestras y al grupo de bebés. A uno le daban la mamadera, dos intentaban sus primeros pasitos en una especie de minitrepadora. Otros tres jugaban sentados en la colchoneta. Una maestra se acercó con una niña a quien acababa de cambiar los pañales y la sentó sobre la colchoneta.

«Ahí podés colgar tu cartera», me dijo, al advertir que la había dejado demasiado cerca de los chicos. «No importa», disimulé. También quería sorprenderla con mis tesoros, y aún no quería divulgar mi juego.

Muy pronto, uno de los chicos advirtió la proximidad de la cartera, me miró y me hice la distraída, mientras seguía hablando con las maestras sobre cómo enriquecer el espacio de la sala. Una nena sacudió un sonajero cuyo sonido metálico me molestó. Mencioné que F. Origlio propone en Arte desde la cuna*, actividades con instrumentos más nobles (y allí empecé a idear la segunda cesta, la cesta sonora).*

Una de las maestras insistía: «Tu cartera, colgala que te la están agarrando». Entonces, revelándoles con mi calma que no había problema, les conté que Tonucci y Ricci decían algo así como que todo lo que viene de la mano de los adultos tiene otro atractivo para los chicos.

Dos de los bebés, y luego una tercera, comenzaron a tantear la cartera, cada tanto buscaban con la mirada, tal vez, la aprobación de las maestras. Pero también me pareció que se hacían los disimulados concentrándose en las formas de franquear los cierres y broches. Era muy divertido verlos hurgueteando en los diferentes compartimientos.

Sus caras de felicidad al encontrar las tarjetas fueron un espectáculo aparte, uno se dedicaba a sacar todo, mientras los otros dos miraban el botín. A esa altura, las maestras se habían dado cuenta de mi plan, y mientras una no paraba de decir «¡Qué buena idea!», la otra relataba la escena: «Mirá cómo le llama la atención, fijate que las da vuelta para mirarlas bien». Cuando los nenes arrugaban alguna, las docentes se preocupaban, aunque yo no paraba de recordarles que tenía un montón más y que eran fáciles de reponer. Una se detuvo a mirarlas, e inmediatamente dos de los bebés se ubicaron junto a ella y empezaron a señalar cosas. Ella, algunas veces, les nombraba los objetos, otras se dejaba asombrar y hacía comentarios como «¡Qué belleza esta!», o «Me da pena que te la arruinen». La otra maestra sugería: «Habría que plastificarlas», yo respondía que les iba salir muy caro y que a lo mejor había que tener muchas e ir reponiéndolas. Sólo una nena se llevó una a la boca. La maestra le dijo: «Es para mirarla así», y enseguida la tarjeta adquirió su uso social a través de la mediación del adulto.

Como canta Joan Manuel Serrat, prefiero «disfrutar a medir», así que no reparé en cuánto tiempo estuvieron mirando, sacando y guardando las tarjetas. Pero llevo las expresiones, los gestos, las actitudes de cada uno de esos chicos y de sus maestras impregnadas en mis ganas de seguir probando y compartiendo esos momentos de «intimidad y familiaridad» (Gerstenhaber, 2004: 43), de frecuentación relajada e intensa de imágenes artísticas, con los chicos y sus docentes.

Cesta sonora

A esta altura no asombrará encontrar una cesta sonora en un texto centrado en las artes visuales, porque, como ya se dijo, este libro propone un encuentro polifónico con el mundo estético.

La canasta sonora surgió inspirada en una de las actividades propuestas por Fabrizio Origlio (Origlio y otros, 2003: 65), en *Arte desde la cuna*, donde proponía el uso de instrumentos de los pueblos del noroeste argentino. Bajo esta influencia, comenzaron a molestarme

ciertos sonidos poco cuidados en algunas salas de Jardín Maternal. Además, muchos bellos sonidos provienen de objetos e instrumentos estéticamente bellos, visualmente armónicos: chas chas de telar y pezuña, palos de lluvia de fibras vegetales, tamborcitos de madera y cuero, maracas de calabaza, vainas que regalan, generosos, los chivatos en el litoral. Con todos estos objetos y los que podemos encontrar o que los chicos pueden descubrir es posible armar una cesta sonora que también puede ser un objeto visualmente estético para decorar la sala.

Resulta una alternativa interesante hacer sectores en la sala, accesibles a los chicos para que puedan elegir quedarse un rato, ir y venir, volver cuantas veces lo deseen. Los ayudará a ser autónomos, en tanto que favorecerá la observación de cada bebé en sus diferentes formas de aproximarse. La cesta puede estar ubicada sobre una manta de telar y quedaría muy bien acompañada de imágenes de músicos tocando instrumentos musicales, pegadas en la pared.

Galería de arte para bebés

Uno de estos sectores podrá convertirse en una pequeña galería de imágenes colgadas a la altura de los chicos. A veces, resulta interesante pegarlas en presencia de ellos, otra opción es que la encuentren ya instalada. Lo que es necesario en cualquiera de los dos casos es invitarlos, acompañarlos a mirar.

Como en el ejemplo de los retratos que se relató anteriormente, la galería puede ser temática, aunque esta no es la única posibilidad.

Una muestra de caras y retratos podrá complementarse con un espejo (por supuesto de PVC).

En *Arte desde la cuna* (Origlio y otros, 2003), propuse ofrecer imágenes de niños y madres, reproducciones de obras de Rafael y Leonardo (entre otros); más adelante se relatarán algunas de las experiencias surgidas de esta propuesta.

Otro tema interesante puede ser, por ejemplo: chicos y adultos jugando. Algunos artistas que abordan esta temática son Antonio Berni, en su serie *Juanito Laguna*, donde se ve a Juanito remontando barriletes, con un trompo, pescando. También en otras obras, Berni representa a chicos jugando con caballitos de juguete o posando juntos como equipos de futbol. El brasileño Cándido Portinari también tiene muchas obras que representan chicos jugando con barriletes y a la pelota. Los mejicanos María Izquierdo (*El baile del oso*, *El Circo,*

Escena de Circo) y Rufino Tamayo (*Juegos de niños, Mujeres alcanzando la luna, Niños, Niños jugando con fuego*). Entre los europeos, Auguste Renoir ha pintado niños jugando con aros, y adultos hamacándose. Otras obras, como las de Xul Solar, de Adolfo Nigro o las del uruguayo Joaquín Torres García son lúdicas desde su propuesta compositiva y suelen gustar mucho a los chicos. Más allá de estos autores, es interesante observar la producción artística de cada país y cada región, donde seguramente aparecerán obras y temáticas que interesen tanto a los adultos como a los chicos.

Hay muchos temas interesantes: animales, imágenes fantasiosas e inquietantes como las de Xul Solar, o las manchas del chileno Matta, que sugieren pero no dicen, anuncian pero no explican; obras abstractas geométricas o con manchas, etcétera. Lo importante es seleccionar siempre obras de calidad.

En los capítulos referidos a pintura, dibujo y escultura se harán otras sugerencias ya que las propuestas de frecuentación pueden desarrollarse sólo con el propósito de brindar a los chicos experiencias visuales interesantes para nutrir su imaginación y su sentido estético, o asociadas a propuestas de producción plástica.

• Primero los adultos

Para poder ser *curadores* de una galería de arte para bebés, es importante que los docentes tengan, si es posible, una experiencia personal de encuentro con un ambiente estético destinado a la contemplación de obras de arte, como por ejemplo, salir a museos o a alguna una galería de arte. Si no se cuenta con estas instituciones en lugares cercanos, también puede ser interesante la visita al taller de una artista o artesano o una escuela de arte. Al sentirse envueltos en esa atmósfera especial, en ese clima particularmente diseñado para provocar cierto impacto, una emoción o un extrañamiento, puede aprenderse muchísimo.

Los adultos se descubren disfrutando, interrogándose, impactándose, extrañándose, en tanto empiezan a construir sus propios sentidos ante lo que ven. Es frecuente que el espectador poco habituado se pregunte ¿qué significa esa obra? buscando un único significado oculto. Un paso importante es comprender que no hay una verdad única en cada obra, sino que cada uno aporta una mirada propia y singular, que cada lectura es valiosa, que se conecta con lo que cada uno es y con sus propias experiencias, además de lo que la obra ofrece como hecho poético.

• Una experiencia con docentes

«Después de visitar un museo, no se sale de él con el mismo sentimiento vital con el que se entró. Si se ha tenido realmente la experiencia del arte, el mundo se habrá vuelto más leve y luminoso.»

HANS-GEORG GADAMER, *La actualidad de lo bello*

En una ocasión, para la primera clase del taller de Lenguajes Artísticos del postítulo de Jardín Maternal (Instituto de Profesorado Eccleston), decidimos llevar a las recién ingresadas alumnas, a un museo. El grupo era sumamente heterogéneo, pese a ser todas docentes de Nivel Inicial. Algunas hacía poco que se habían recibido, otras eran maestras experimentadas, algunas residían en la Capital Federal, otras venían de la Provincia de Buenos Aires, algunas trabajaban en salas de Jardín Maternal, otras, en Jardín de Infantes u ocupaban cargos de conducción.

Visitamos el Museo Eduardo Sívori, que queda aproximadamente a cuatrocientos metros del Profesorado, en los bosques de Palermo. Fuimos caminando para contemplar también el entorno natural.

La reacción de muchas de ellas fue asombrosa, lo vivieron como una sorpresa, un regalo, nadie se molestó por la mínima garúa que nos acompañó en el último tramo; al contrario, agradecían la oportunidad, como si un paseo como ese estuviese lejos de sus posibilidades. El broche simbólico fueron las palabras de una de ellas: «No sabía que estaba tan cerca».

No me extenderé en lo que sucedió en el primer recorrido que hicieron solas por el museo; es difícil encontrar palabras para describir sus rostros y sus expresiones, la alegría, el asombro. El manejarse en ese espacio de una belleza singular; con ese caminar que suelen tener los turistas, girando la cabeza hacia uno y otro lado, como pretendiendo capturar lo incapturable.

En la evaluación final del cuatrimestre aún aparecían huellas de esta experiencia. Para un tercio de las asistentes, era su primera vez en un museo de arte. Algunas se veían absolutamente sorprendidas porque creían que los museos atesoraban solamente obras antiguas; otras, por ejemplo, no sabían que las obras no se podían tocar.

Hacer la visita, recorrer las salas, sentarse un rato en el piso, para hablar de lo que les pasaba, tener la posibilidad de observar no sólo las obras sino el espacio que las albergaba, como parte de su propia formación profesional dejó una huella profunda

• Mirando alrededor

Es importante focalizar las miradas hacia algunos aspectos, aparentemente secundarios, que generalmente se pasan por alto, pero que son útiles a la hora de crear en la sala un espacio para la apreciación de imágenes artísticas: ¿A qué distancia está una obra de otra? ¿Dónde está la información sobre las mismas? ¿Qué pasa con el público? ¿Todos miran la misma obra al mismo tiempo? ¿Cuánto tiempo se detiene cada uno frente a cada imagen? ¿Todos dicen algo? ¿Están quietos cuando miran? ¿Todas las obras tienen marco? ¿Cómo son los marcos? ¿Qué cantidad de obras hay?

Sin este andamiaje previo, tal vez no se observen estos detalles. Y al realizar una actividad con los chicos, puede caerse en el amontonamiento de imágenes, o en hacer carteles demasiado ostentosos y distractivos o, por el contrario, se omiten.

A veces, al exhibir reproducciones o trabajos de los chicos, se los enmarca con colores muy contrastantes o con marcos tan ornamentados que perturban la apreciación de la imagen. O no se deja lugar para la circulación libre entre las obras. O se tienen prejuicios sobre la cantidad limitando las posibilidades de elección.

Luego de visitar galerías de arte o museos, y más aún si la experiencia se hace en grupo, es posible que los docentes sientan más confianza en sus elecciones al buscar los espacios más adecuados en la sala y en la institución.

No siempre se cuenta con espacio suficiente, con paredes sin ventanas ni puertas, ni mobiliario que interfiera. Podremos buscar entonces, diferentes alternativas según las posibilidades edilicias y según los grupos de niños.

No es lo mismo concebir la galería para una sala de bebés que para una sala donde todos pueden deambular. Ni concebir una pinacoteca dentro de una sala o una para uso de toda la institución. Veamos algunas alternativas.

Hay básicamente dos formas de mirar imágenes artísticas:

- De cerca, cuando tenemos un libro en la mano. Se trata de una observación personal o compartida con una o dos personas, que es lo que permite el tamaño de la imagen.
- A cierta distancia, con la imagen expuesta sobre un muro. Esta disposición posibilita retroceder, acercarse, circular, ver con otro, comparar las imágenes.

Una larga tradición en museos y galerías de arte exhibe las obras en la pared, con espacio entre obra y obra, con la información mínima en un discreto cartel a la derecha y debajo de cada imagen, con espacio para que cada espectador circule y se aleje; con marcos neutros, cuando los hay; a veces, con un *silencio* blanco entre la obra y el marco. Estas son formas de exhibir que favorecen la contemplación, el disfrute, el descubrimiento, la autonomía del observador.

• **Montaje de la galería**

Hay salas que no tienen paredes libres porque hay mucho mobiliario, percheros, ventanas y puertas. En éstas pueden generarse espacios móviles preparando sobre un gran rollo de cartón corrugado las imágenes, ubicadas separadas unas de otras, a las que se les pueden colocar carteles blancos pequeños, con el título de la obra y el autor, o algún otro dato, como técnica o medidas, que sin ser imprescindibles, pueden interesar al adulto.

Este friso podrá colocarse temporariamente parado, a la altura de los chicos, y luego pegarlo más alto cuando se necesita el espacio para otra actividad.

Si en cambio hay lugar, lo mejor será ubicar la galería en un espacio donde los chicos puedan apreciarla cuando lo deseen, ya que esta galería podrá usarse o no en relación a otras propuestas plásticas. También puede haber imágenes en ciertos sectores de la sala. Por ejemplo, si hay un sector con libros, se pueden colocar reproducciones de obras de arte y fotografías que representen a personas leyendo.

Es importante ofrecer cierta contextualización sobre las obras, teniendo en cuenta obviamente la edad y las posibilidades de los chicos. Decirles, por ejemplo, que son fotos de pinturas que hicieron artistas hace mucho tiempo. O que las hizo un pintor argentino. Es necesario, aunque aún son pequeños, mencionar que se trata de reproducciones, fotos que les sacaron a obras que están en otro lugar. Alguna vez los chicos podrán encontrarse frente a obras originales, y la actitud diferente tiene que ser clara en uno y otro caso. Estas imágenes podrán tocarse, despegarse, manipularse. Cuando visiten un museo o una galería real, aprenderán que esas obras no deben tocarse, porque son originales y podrían deteriorarse.

• **Galería fija**

Esta alternativa puede elegirse en el caso en que la institución no cuente con espacios para exponer imágenes en el interior de las salas, pero sí en los de uso común. Es importante contemplar la altura en la que se exhibirán las obras. A veces queremos que sea un espacio para que también podamos ver las obras los adultos con los bebés en brazos, ya sean los maestros o los familiares de los nenes.

Si armamos la pinacoteca a la entrada del Jardín, podemos incluir, como en los museos, una breve leyenda explicando el sentido de la muestra e invitando a observar. Por ejemplo: «Los invitamos a visitar la galería de arte que creamos a la entrada del Jardín. Les sugerimos venir con tiempo para disfrutarla en el momento de la salida o del ingreso de los chicos».

Pueden también enviarse notas en los cuadernos, invitando a las familias a visitarla. Es importante considerar que la mayoría de las personas creen que el arte es sólo para entendidos, y hay que ayudarlos a superar ciertos prejuicios e inseguridades para que se animen tan sólo a opinar sobre lo que les pasa al mirar las obras.

Si se realizan muestras temáticas, por ejemplo, muestras de paisajes y flores para embellecer la institución en primavera, algunas familias podrán aportar imágenes que tal vez tenían en sus casas y hasta ese momento pasaron inadvertidas.

Exponer las obras de los chicos

Lo más original para decorar las salas, lo más genuino, único e irrepetible son las propias producciones de los chicos, cuando comience a haberlas. Estas imágenes podrán exponerse con el mismo cuidado que las obras de los artistas.

Y nada acompaña mejor la producción plástica de los chicos que un ambiente enriquecido con reproducciones de imágenes producidas por grandes artistas y donde estén presentes también sus propias obras.

Cuando exponemos sus trabajos los ponemos en valor, los estimulamos a seguir haciendo, les estamos diciendo que esas huellas, que esas marcas, además de ser consecuencia de sus exploraciones, pueden ser miradas y disfrutadas por otros. Estas producciones podrán estar expuestas en un sector de la sala para que los chicos puedan verlas, y exhibidas con tanto cuidado como las obras de los museos.

Muestras de trabajos de los chicos

También pueden organizarse muestras de trabajos de los niños para que las vean las familias. Como no es frecuente ver muestras de garabatos y otras producciones propias de los niños pequeños, se hace necesario acompañarlas con cierta información para que las familias puedan valorarlas como rastros únicos e irrepetibles de las exploraciones de cada niño. Y aún así, la mirada poco habituada necesita ayuda para saber qué observar o qué apreciar en estas producciones.

Una experiencia

Cuando trabajaba en la Dirección del Área de Educación Inicial[30]*, en el marco de una jornada de reflexión para docentes de sala de dos, decidimos hacer una muestra de producciones de los chicos en un centro cultural, en el barrio de Flores, en la Ciudad de Buenos Aires.*

Nuestra preocupación era ayudar a los docentes a aprender a mostrar y a también a mirar estas imágenes producidas por los chicos, a redescubrirlas por su estética y a valorarlas como huellas de sus exploraciones, y no como elaboración en función de un resultado final.

Habíamos observado que muchas veces se mostraban, en los Jardines de Infantes y Maternales, del mismo modo que una obra de un niño de cuatro años. Generalmente, las personas que la miraban, tanto docentes como familiares, buscaban en ellas, por ejemplo, la representación figurativa, es decir, lo que no era propio de un chico de Jardín Maternal. A veces, en una cartelera con garabatos, sólo se señalaban aquellos en donde aparecían atisbos de representación figurativa. Frecuentemente se suele valorar al niño pequeño por empezar a dejar de ser un niño pequeño.

«Mirá si no parece una cara», decía una directora ante uno de los bollos de masa expuestos a la entrada del Jardín, haciendo visible que si uno no tiene elementos para observar y valorar las exploraciones de los niños como tales, puede confundirse al interpretarlos sin contextualizar.

Decidimos hacer una muestra que sirviese para ayudar a ver, para andamiar la mirada de los espectadores ante estas producciones

30. Esta experiencia se realizó conjuntamente con las profesoras Laura Bianchi y María Inés Freggiaro.

sin que se perdiera de vista su valor como exploraciones, pero que, a la vez, posibilitara valorarlas con toda su calidad estética.

Los trabajos individuales se enmarcaron con cartón corrugado de color neutro, con sobrias tarjetas pequeñas blancas que contenían los datos de los chicos en letra Arial 14 colocadas a la derecha de cada imagen.

También se expusieron producciones realizadas en grupo.

Las obras se agruparon según las propuestas y acompañadas por carteles. También se incluyeron fotos de los chicos trabajando para reforzar la mirada centrada en el proceso.

• Los carteles[31]

A los docentes le sorprendió mucho el criterio de curaduría utilizado. Pensaban que íbamos a colocarlos por sala o por institución. Sin embargo, ubicados y clasificados por propuesta, permitían apreciar lo común y lo diferente, también comprender qué cosas propusieron los maestros y qué lograron los chicos.

Cada sector se encabezó con un cartel general y se acompañaba con algunas especificaciones

Por ejemplo, las pinturas estaban encabezadas por un cartel más grande que decía: «Primeras experiencias con pintura».

Los trabajos, agrupados según las propuestas, estaban acompañados por otros carteles con textos sencillos y letra grande para que se pudiesen leer de pie. A continuación, se transcriben algunos:

«Al principio los chicos comienzan pintando directamente con las manos usando pasta de pintura espesa. Así descubren las características del material. Comienzan extendiéndolo con los dedos y diferentes partes de la mano, descubren que sus movimientos dejan diferentes huellas.»

---

31. La bibliografía utilizada para estos carteles fue: *Enseñanza de la plástica en los primeros años*, *Arte desde la Cuna*, *Infancia y Educación artística*, de Heartgraves; *Arte mente y cerebro*, de Howard Gardner; *Pintar, dibujar, escribir, pensar*, de Liliane Lurçat; *Educar la visión artística*, de Elliot Eisner; y el *Diseño Curricular para salas de 2 y 3 años*, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Véanse las referencias completas en la Bibliografía del presente volumen.

«Las primeras herramientas para pintar suelen ser esponjas, rodillos, grandes hisopos y pinceletas.»

«Cuando se familiarizan con el material descubren que al usar dos colores se mezclan y forman otros.»

«Hacer puntitos, líneas, cubrir una gran superficie, ver como las huellas de sus acciones aparecen en el soporte, observar las gotitas, aprender a escurrir la herramienta, son tareas importantes en la experiencia de pintar».

«Trabajar juntos sobre el mismo soporte facilita otros descubrimientos y ofrece otras posibilidades.»

«La pintura requiere de un soporte sobre el cual pintar, de un material y de herramientas. Los chicos van aprendiendo a utilizar cada unos de estos elementos hasta llegar a la compleja y placentera experiencia de aplicar colores en una superficie y apreciar cómo *se relacionan entre sí.*»

Los dibujos estuvieron acompañados por algunos de estos textos:

«Las primeras exploraciones gráficas serán la génesis común de la escritura y el dibujo.»

«Estos primeros pasos explorando materiales y descubriendo sus posibilidades permiten al niño hacerse más seguro en su uso.»

«Al tomar contacto con un material, los chicos lo exploran y accionan sobre él para conocerlo. Las formas van surgiendo y el niño disfruta de cada descubrimiento. Estas primeras exploraciones son imprescindibles para iniciarse en un camino que podrá desembocar en lo que será un lenguaje de expresión y comunicación.»

Como el modelado generalmente se trabaja con materiales que se reutilizan, pueden exhibirse fotos de los chicos trabajando, como se hizo en esa oportunidad. Si se cuenta con un monitor donde proyectarlas, es muy interesante ir pasando fotos o filmaciones de los chicos trabajando.

Estos son algunos de los carteles que acompañaron las fotos;

«Primeras huellas en el modelado.»

«Al manipular materiales maleables, los chicos experimentan las propiedades de los mismos. Accionando sobre ellos descubren que a través de diferentes acciones pueden transformarlos.»

«Aplastar, deshacer, hundir sus dedos, separar, estirar... estas acciones permiten conocer las propiedades del material y sus propias posibilidades de transformarlo.»

«El tratamiento de un material implica capacidad para empezar a controlarlo. Con esta habilidad se convierte en agente, en vehículo plástico de expresión.»

Se han transcripto los textos de estos carteles a modo de ejemplo. La muestra fue muy valorada por el público que frecuentaba ese espacio cultural. Muchas personas manifestaban que nunca habían tenido oportunidad de mirar de esa manera trabajos de niños tan pequeños y que disfrutaron haciéndolo y comprendiendo algo de lo que hacen los chicos cuando van al Jardín Maternal.

Libros con imágenes artísticas

«Conocemos la importancia de la familiaridad precoz con los libros, de la posibilidad de manipularlos para que no lleguen a investirse de poder y provoquen miedo»

MICHÈLE PETIT [32]

El contacto con un libro, como objeto portador de palabras y de imágenes, es una experiencia única, imperdible, fundamental. Y el Jardín Maternal suele ser el escenario de ese encuentro. Por diversas razones, fundamentalmente económicas, pero también por desconocimiento, los libros para los bebés, si bien suelen ser resistentes, no siempre están cuidados estéticamente. Ya sea por su contenido

32. Texto tomado de la entrevista realizada a Michèle Petit el 13 de mayo de 2003. Disponible en: www.virtual.flacso.org.ar

literario (al que no me referiré, ya que hay suficiente material sobre el tema desarrollado por especialistas), como por sus imágenes. El prejuicio y la escasez de investigación sobre el tema sostuvo ideas erróneas, como por ejemplo, que las imágenes debían ser *simplificadas*, *figurativas*, *de colores planos*, de *contornos definidos*, *con pocos elementos*, para poder ser comprendidas.

Como se dijo, los chicos aprenden a leer el mundo en el caos, entendido como todo complejo. Están plenamente capacitados para disfrutar de libros con imágenes estéticamente seleccionadas, con obras de arte, con buenas fotos. De diversos tamaños, de diferente tipo, algunas simples y claras, otras espesas y complejas, elaboradas con distintos recursos plásticos, todo los alimenta y los desafía, todo lo pueden disfrutar, y generalmente nos asombran con sus descubrimientos.

Servirá de ejemplo una experiencia que dio nacimiento a esta propuesta de fabricar libros de arte para bebés.

Encuentro con María

Visitaba un Jardín Maternal y me tocó conversar con las docentes de la sala de un año, en el momento del almuerzo de los chicos.

Había tres mesitas ubicadas en U, en dos de ellas las maestras daban de comer a los chicos. Me indicaron que me siente en la tercera, allí tres niños comían sin la ayuda de los adultos. Me senté en la cabecera para hablar con las maestras que desde las otras mesas relataban cómo marchaban sus experiencias y me hacían consultas.

Junto a mí, estaba María. La había estado observando mientras comía y me asombró su destreza. Pensé que, seguramente, si era tan hábil con la cuchara, podría manipular fácilmente herramientas para pintar y dibujar. Le sirvieron un postre de naranjas, lo probó y frunció el seño manifestando su desagrado. Se me ocurrió decirle: «Dale, comé». «Caca», me dijo. «¿Querés hacer caca?», le pregunté confundida. «Caca», repitió señalando el postre. «Dale, si es rico», insistí. Entonces extendió la cuchara, invitándome a comer. Obviamente me descolocó; entonces, para salir de esa situación incómoda en la que yo sola me había metido, saqué mi birome y mi agenda y me dispuse a escribir la fecha que acordamos con las maestras para mi próxima visita.

María me señaló la birome y extendió su mano como pidiéndomela. Le dije que la estaba usando y le di otra. Saqué una hoja

de la agenda y se la alcancé. Ella me señaló la agenda, obviamente quería escribir ahí.

Un poco de olor a naranja y una huella de puré no me molestaban y tenía mucha curiosidad por ver qué haría. Así que se la di, abierta en una hoja vacía, pero ella comenzó a pasar delicadamente las hojas sin soltar la birome. Cuando llegó al índice encerró la A en un círculo, pasó a la otra hoja y circuló nuevamente la letra grande, así continuó con varias hojas. Le daba un enorme placer pasar las hojas, y sólo escribía donde había letras impresas.

Nunca pensé que a alguien tan pequeño le interesarían las letras. Luego supe que su mamá era una joven que concurría a la escuela secundaria de al lado del Jardín. Y que ambas vivían en un hogar para madres adolescentes. María estaba familiarizada con biromes y cuadernos.

En mi bolso tenía un libro bellísimo que me habían prestado. Era un libro francés de cartón que se llamaba Técnicas de la pintura. Pese a ser de cartoné resistente (como los libros para bebés), el contenido era complejo, como para chicos de cinco años en adelante. Tenía imágenes de diferentes obras y de materiales y herramientas de pintura. Decidí mostrárselo, pero ella lo quiso agarrar. Como tenía las manos sucias de comida, le dije que se lo prestaría cuando las tuviese limpias.

En quince minutos la sala-comedor se transformó en un dormitorio. Les comenté a las maestras que parecía la escenografía del Fantasma de la Ópera*, que iba cambiando ante tus ojos y uno no se daba cuenta cuándo había sucedido.*

De pronto, todos estaban limpitos acostándose en las colchonetas junto a sus maestras. Pero María, insistente, me mostraba sus manos limpias, como reclamándome el libro. Se lo di y nos quedamos mirando lo que hacía y decía. Pasaba las hojas y comentaba: «Nena», dijo cuando vio una mujer. «Lindo», repetía al mirar algunas imágenes, en tanto ponía una sonrisita falsa, como las que los adultos le hacen a veces a los chicos. «Babau», dijo al mirar una reproducción del bisonte de Altamira.

De pronto gritó: «¡Mamá, uva!», señalando un fragmento diminuto, mínimo, de los frescos de Miguel Ángel en la Capilla Sixtina. La imagen, con muy poco contraste, mostraba a Adán y Eva extendiendo sus manos hacia un árbol en actitud de tomar algo.

Y continuó mirando y pasando las hojas. «Pepume», dijo ante la foto de unos frascos de pintura. Luego, señalando unas pequeñísimas máscaras africanas: «Peo», calificó mientras fruncía el ceño.

«¡Está en la primera fase de la apreciación artística según Parsons!»[33]*, les comenté a las maestras, explicándoles que este primer momento tenía que ver con esto del deleite intuitivo*[34] *y con valorar lo que se ve entre lindo y feo. Ellas, divertidas, dijeron que estaban en ese mismo estadio.*

Tal vez estaban en lo cierto, ya que estas fases no se vinculan a un desarrollo cronológico, sino con las circunstancias de los individuos, en especial con el ejercicio de la capacidad de ver. Esta capacidad, a medida que se ejercita, se profundiza y amplía; y era claro que María era una gran observadora, acostumbrada a mirar imágenes.

Pero lo que me había conmovido de María era cómo disfrutaba de esas imágenes ricas, complejas y cómo, aunque fuesen sumamente pequeñas, podía reconocer elementos que le resultaban significativos y los asociaba con sus propias experiencias.

Además, percibí el placer que sentía al manejar ella sola el libro. A todos nos pasa; no soportamos siquiera que otro pase las hojas de un álbum de fotos. Es que cada uno tiene un tiempo, un ritmo propio para recorrer una imagen y establecer sus propios lazos de significación.

Margaret Meek, especialista en lecturas y cultura escrita, al referirse a los primeros contactos con los libros dice:

«Cuando tuvimos por primera vez un libro en las manos, el contacto sensorial —la sensación de las páginas y de las pastas, los colores de las ilustraciones, el olor a la tinta— probablemente fue más fuerte que nuestra conciencia del significado de lo que narraba» (Meek, 2004).

Al leer las reflexiones, evoqué mi propia experiencia. Recuerdo el olor de los pequeños libritos que, cuando tenía tres años, me regalaba el diariero cada domingo cuando mis padres compraban el diario y algunas revistas. Nunca volví a ver esos pequeños y entrañables libritos, la colección se llamaba Bolsillitos, *y ese aroma a papel*

33. Me refería a estudios sobre la apreciación artística realizados por Parsons (1987) que definieron fases en función de las ideas que los individuos van adquiriendo. Desde esta perspectiva, la fase en que está un individuo no implica clasificarlo, sino situar el lugar en que se encuentran sus ideas en torno a determinada temática. El primer estadio, según Parsons, es el de *Favoritismo*, donde el espectador sólo puede remitirse a su valoración empática.

34. Parsons, M. (2002) *Cómo entendemos el arte*. Paidós. Barcelona.

recién salido de la imprenta aún hoy me provoca la misma excitación. Muchas veces aún he vuelto a buscar en el aroma del papel de un libro nuevo esa maravillosa sensación de universo por descubrir.

Me fui del Jardín pensando cómo hacer para que María pudiese tener un contacto personal con libros de imágenes artísticas y me prometí fabricarle uno.

Algo más sobre primeras huellas

En esta reflexión sobre las primeras huellas, se incluirán algunas referencias a las primeras experiencias estéticas como espectadores que recuerdan algunos artistas y especialistas en arte.[35]

El artista plástico Luis Felipe Noé comenzó buscando formas en lo mármoles y recorriendo con su papá muestras de arte.

> «Cuando niño hacía todos los días escolares un breve trayecto entre el departamento en el que vivía con mis padres y la puerta del edificio, donde esperaba el ómnibus que me llevaría al colegio. Con el tiempo tomé conciencia que esa ceremonia cotidiana era la de mi iniciación a la logia de la pintura.
>
> La primera etapa consistía en esperar el ascensor mirando fascinado, con la obsesión de un científico, las manchas de los mármoles que revestían las paredes del hall, descubriendo universos implícitos; investigación que luego repetía mirando las nubes. (...)
>
> (...) recuerdo la sensación que me había dado mi primer libro de lectura, o mejor dicho su portada. En ella un niño leía un libro igual al mío en el que, a su vez, otro chico hacía lo mismo con otro libro exacto a los dos anteriores y así hasta el infinito. ¿Ese que se reiteraba era el niño dibujado o yo? Esta debe haber sido la primera imagen (¿y por qué no pintura?) que me impresionó en mi vida.»[36]
>
> «Desde muy niño la pintura me atrajo. Las figuritas me hacían soñar, me transportaban mucho más que los relatos

---

35. Esta indagación fue realizada en el contexto de mi tesis *Niños espectadores preguntan*. Iuna. Entrevisté a artistas plásticos, trabajadores de museos y docentes de arte.

36. Noé, L. F. (s/fecha) *Iniciación a la logia de la pintura.* Texto inédito. Gentileza del autor.

novelados. En lugar de novelas de Salgari pedía en mi infancia que me regalaran biografías de pintores. En la época que los niños, en torno a los once años, reconocen de memoria marcas de automóviles, yo sorprendía a mi padre en el Salón Nacional reconociendo a los distintos pintores. El arte moderno nunca me fue extraño. No entendía la reacción que producían las figuras humanas de Picasso. Él me había enseñado a ver a la gente de esa manera y yo las veía así. Esto se lo debo a mi padre simplemente porque me familiarizó con la historia del arte; no me refiero a su conocimiento detallado sino a su sentido esencial.» [37]

El artista plástico Hernán Salamanco escribió en la sección *Un pintor elige su pintura favorita*, del suplemento cultural del diario *Página 12*, un texto donde relata una experiencia personal vivida a los dos años, y se refiere de las huellas que esa experiencia dejó en él. A continuación se transcribe un fragmento.

«***Mi vida con ella***
Por Hernán Salamanco.

Cuando vinimos de General Pico con mi mamá nos fuimos directo a vivir con mis abuelos y mi tío. Año 1976. San Cristóbal. Departamento en el piso 13. Todo un cambio para mí, tenía dos años y tanto por ver aún. Atesoro esos recuerdos de infancia más que ninguna otra cosa.

El departamento estaba lleno de cuadros; muebles lindos, comida casera y mucha música. De cada cuadro yo preguntaba por su autor y por su historia.

Pacientemente, mi abuelo Carlos (mi compañero inseparable por esos días) me contaba. De todas las historias, la que más me intrigaba era la de la señora del sombrero negro y su autor.

El cuadro en cuestión era una magnífica témpera sobre papel de Rómulo Macció. Un retrato de frente de una señora mitad refinada-mitad monstruo con un gran sombrero negro en su cabeza. Su piel blanca contrastaba furiosamente con el

---

37. Noé, L. F. (s/fecha) *Formación artística.* Texto inédito. Gentileza del autor.

negro del sombrero y sus uñas-garras se dejaban ver, con la pintura carcomida, sin el guante, habitual compañero de dicha prenda.

Lo que más me emociona de esta pieza es haber podido ingresar al mundo del pintor y ver cómo el cuadro iba cambiando según la época en que yo lo miraba. Cuando uno convive con un cuadro, no está forzado a mirarlo como si fuera una exposición. Hay un momento en que el cuadro entró naturalmente en el foco de mi atención; un momento en el que lo vi mucho, fue como un período de enamoramiento. Y como siempre estuvo ahí, fui encontrando más momentos para mirarlo, detalles. Y fue cambiando como cambia un libro cada vez que uno vuelve a leerlo, porque la experiencia que uno tiene cambia con el tiempo. Es una de las mejores maneras de acercarse al arte; me di cuenta de que para mirar un cuadro hace falta detenerse.

Y que te transporta a un espacio-tiempo único donde miles de sutilezas comienzan a susurrar montones de intenciones, estéticas, de época, historia personal, desconocidas, misteriosas, ocultas.

(...).

Esa obra me acompañó toda la vida y probablemente sea una de las razones por las que hoy soy pintor.» [38]

Estos relatos muestran cómo experiencias vividas en la infancia, envueltas por el afecto y la pasión de adultos que acompañan, estimulan e incluyen, que no piensan que estas cosas no son para chicos, amplían el universo visual de los niños.

Salamanco relata cómo el cuadro va transformándose a medida que él se transforma y, finalmente, hasta se pregunta si esa experiencia no lo construyó a él.

Mis propias huellas

Cuando era chica, con mis padres solíamos visitar a uno tíos. Ambos eran profesores, no tenían hijos. Vivían en un departamento pequeño, la biblioteca dominaba el ambiente.

38. Salamanco, H. (02/02/2008) Sección «Un pintor elige su pintura favorita». En: Suplemento *Radar*, del diario *Página 12*.

Los adultos se sentaban a conversar y yo, en el piso junto a la biblioteca, me dedicaba a sacar los tomos de las enciclopedias. Cuando los tenía en mis manos, miraba en la parte contraria al lomo. Había descubierto que el blanco del papel se interrumpía con líneas oscuras. Al abrirlos en esas líneas, encontraba todo tipo de imágenes en color: mapas, gráficos, fotos y reproducciones de arte. Me impresionaban los dibujos anatómicos en color, pero me encantaban los mapas con sus mares en degradé de azules y los países pintados de todos colores. Aunque disfrutaba especialmente de las reproducciones de obras de arte.

En mi casa, también buscaba las líneas oscuras en las enciclopedias. En un tomo de la Enciclopedia Británica *encontré una línea más gruesa que las demás. Mucho después, descubrí que correspondía a la letra P, inicial de mi nombre y de pintura. Al abrirla, una cantidad inesperada y variada de reproducciones de pinturas me cautivó. Las miraba una y otra vez sin interesarme porque alguien me leyera los epígrafes. No sabía los nombres de las obras ni de los artistas.*

Al irme del hogar de mis padres, me llevé ese tomo que aún conservo, aunque el resto de la enciclopedia quedó allí. Durante muchísimo tiempo no volví a mirarlo.

Hace unos años, cuando recién se inauguró el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), recorría los salones conversando con la coordinadora del programa educativo. De pronto quedé impactada frente a una obra de Cándido Portinari, un artista que, en ese momento tenía descuidado. Perdí el hilo de nuestra conversación y sentí que mi mente viajaba hacia atrás en el tiempo. Ese cuadro... o uno muy parecido, los mismos personajes vestidos de blanco, el mismo suelo rojo... ¿No era uno de los que miraba en la Enciclopedia Británica? Atiné a contarle a mi compañera de recorrido lo que me pasaba. De regreso a mi casa, busqué en la enciclopedia la imagen. Estaba allí, no era la misma obra pero era muy parecida..., había quedado en mí aquella lejana imagen, esperando a ser recuperada.

Creo fervientemente en estas primeras experiencias y en estas oportunidades tempranas de acceso a las manifestaciones artísticas. Creo en los chicos y en la importancia de ofrecerles distintas posibilidades, de escucharlos y acompañarlos. Creo que es necesario nutrirlos y no esperar *el momento*, sino crear las condiciones para el encuentro.

Estos relatos evidencian circunstancias favorecedoras para la formación estética: el acceso a una biblioteca, a reproducciones de obras y el estímulo familiar.

Pero ¿qué pasa con los chicos que no disponen de una biblioteca, de acceso a reproducciones o a un entorno estimulante? ¿Los que no tuvieron un padre como el de Noé, un abuelo como Salamanco o uno tíos como los míos?

Pierre Bourdieu sostiene que la escuela es la institución cuya misión es garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a los bienes culturales. Pero es importante que la escuela no imponga una cultura dominante, sino que albergue e incluya también las formas y las huellas de la cultura de cada familia y de cada niño.

Y en esa escuela, tiene que haber libros con imágenes artísticas. Para los que no acceden a ellos en el ámbito familiar, y también para los otros. Porque en compañía de adultos interesados y sensibles, como son sus docentes, esta experiencia, seguramente, será mucho más enriquecedora.

Algunos dibujantes y pintores recuerdan sus primeras experiencias en la iglesia, mirando las pinturas de las paredes o las imágenes en el misal. Pero la gran mayoría habla de libros con imágenes. Casi todos hemos visto nuestras primeras imágenes de obras de arte en libros.

Libros de Arte para bebés

Así surgió la idea de armar libros de arte para los bebés y los chicos. Libros con todas las propiedades de un libro. Libros que los chicos puedan manejar con libertad, que no infundan tanto respeto ni distancia como para que los adultos no sufran por miedo a que los deterioren. Libros que puedan ir a la casa de cada chico para ser compartidos con sus familias.

Los libros de arte..., otra manera de disfrutar de las imágenes de una forma íntima y personal, y que pueden ser el primer acercamiento a las imágenes artísticas.

Para que se cumplan todas estas condiciones, obviamente deben ser de bajo costo, para dejarlos *vivir* y *ser* en manos de los chicos.

Los que nacimos antes de la creación de los libros de cartoné para bebés, hemos tenido nuestros primeros contactos con libros que no estaban diseñados para la *torpeza* de una mano no habituada. Pero en el contacto continuo, con la compañía de adultos, con sus indicaciones, imitando gestos y actitudes, aprendimos a manipularlos y a cuidarlos.

Estos libros se podrán disfrutar sin temor a que se rompan. Sólo teniendo una experiencia personal con el objeto, los chicos aprenderán a usarlos. Además, estos libros podrán ir a la casa y ser compartidos con las familias.

• Fabricación *artesanal* de los libros

Para hacerlos serán necesarios folletos y catálogos, tarjetas con imágenes, reproducciones recortadas de revistas, diarios y fascículos (Imágenes 24 y 25).

Para armar el cuerpo del libro, se pueden usar folletos encuadernados de propaganda. En esta cultura de la imagen, suelen regalarse en negocios pequeños catálogos mostrando colecciones de ropa, artículos para el hogar u otros productos. A veces, por debajo de la puerta de nuestras casas o a través del correo, llegan folletos de propaganda de seguros médicos, instituciones educativas, etc. Tienen buen papel y excelente encuadernación, lo que resuelve dos problemas: la resistencia y el armado. Otra opción que propone Alicia Zaina es usar pequeños álbumes para fotografías.

Habrá que buscar y seleccionar las imágenes que se usarán. Los recortes temáticos, si se cuenta con suficientes imágenes de calidad para realizarlos, dan unidad al libro. Estos temas pueden ser muy amplios: pinturas, dibujos, personas, escenas de personas haciendo cosas, paisajes, animales, obras no figurativas, caras. Los temas surgirán de nuestra mirada sobre el material que hayamos conseguido.

Existe cierta sacralización sobre las imágenes artísticas y sobre los libros, tal vez por eso cuesta recortar un fascículo aunque lo hayamos conseguido a bajo costo o lo tengamos repetido, pero hay que considerar que son útiles. Se pueden usar imágenes de catálogos, almanaques, propagandas médicas (que suelen tener reproducciones de arte). También algunas revistas, que acompañan la edición dominical de algunos diarios, o los suplementos culturales contienen buenas reproducciones.

Es importante recortar las imágenes enteras, si es posible dejarles un reborde blanco y conservar los datos de la obra (o se pueden escribir en computadora y agregarlos después).

Alguna parte de las hojas del folleto puede ser aprovechada como base, ya que la mayoría tiene un diseño cuidado. Es conveniente ir colocando las imágenes sin pegar para observar cómo funcionan, y recién entonces decidir el pegado final.

En salas de bebés será más tranquilizador plastificar los libros, el material será duradero y podrá limpiarse con trapos húmedos.

Cuando ya no los llevan a la boca, es posible hacerlos manteniendo la calidad y textura del papel, sólo reforzado por el pegado con cola vinílica. Y que duren lo que duren.

Si bien los bebés suelen llevarse casi todo a la boca, enseguida descubrirán que estos objetos sirven para mirar.

El secreto para tener *stock* de imágenes es visitar galerías de arte con frecuencia. Estos maestros *habitués* de galerías de arte, además de tener muchos catálogos y folletos para armar libros, tendrán seguramente una mirada más sensible y creativa para idearlos (Imagen 22).



Imagen 8. Bebés mirando libros de construcción casera.

Si los libros van a la casa de los chicos, es posible que algún familiar se decida a fabricarlos y estos se multiplicarán. Además, nunca habrá dos iguales.

• **Y cuando los chicos miran...**

Es momento de hacer circular el material entre los chicos y las familias. Tanto en las galerías de arte como con los libros, es importante comprender que se busca que cada uno pueda encontrar sus sentidos, que pueda conmoverse o extrañarse con lo que observa. Para que esto suceda, los adultos tenemos que acompañar desde el placer, generando un espacio de confianza, permiso y juego para que los descubrimientos, los hallazgos y sus diferentes formas de expresión irrumpan, fluyan y encuentren su propia singularidad. Recordemos que no se busca una lectura única y correcta, que no necesitamos formarlos para que elijan lo que nosotros elegiríamos, ni que repitan lo que se ha escrito y se ha dicho. Sino sujetos que encuentren sus propias lecturas y universos simbólicos, sus propios sentidos... desde chiquitos.

A veces tendremos ganas de hacerles una pregunta, otras, sólo de observarlos. En ocasiones, prestaremos palabras o desafiaremos alguna certeza... Si pensamos que cada lectura aporta, que cada mirada abre a un nuevo sentido, algo maravilloso nacerá en este momento compartido.

Relato de experiencias

Huellas que se perciben

En una oportunidad, pude observar el impacto que la tarea del Jardín Maternal en la iniciación de los niños al arte produce en las familias.

Conversaba con una pareja de aproximadamente cincuenta años, ninguno sabía en qué trabajo, pero la charla derivó en la importancia de acercar a los niños al arte desde pequeños. La señora, comentó entusiasmada que su sobrina, una madre joven, a partir de enviar a su hijo al Jardín Maternal, se había empezado a interesar en las artes visuales.

Entonces les conté de mi trabajo y mencioné algunas instituciones que trabajan específicamente con las familias sobre esto. Y resultó que el hijo de su sobrina concurría a una de estas instituciones: el Jardín Maternal de la Maternidad Sardá... Fue una hermosa sensación. Cuando uno trabaja con niños tan pequeños, no tiene muchas oportunidades de enterarse de cómo reciben las familias algunas propuestas.

Por eso emociona el esfuerzo que hacen los docentes por aventurarse en terrenos inexplorados movidos por sus propias pasiones e intenciones. Es conmovedor descubrir que estas experiencias dejan huellas y que estas huellas son percibidas por otros.

Este proyecto de sensibilización visual, en el Jardín Maternal de la Maternidad Sardá, surgió cuando, durante una capacitación de maestros, la directora se mostró preocupada porque en sus salas había muchos estereotipos y porque los docentes se identificaban demasiado con los tiernos ositos que decoraban las paredes. Arribamos a la conclusión de que el problema no estaba en este tipo de imágenes diseñadas para agradar, sino en que sólo hubiera eso en las paredes de salas. Al poco tiempo, comenzamos a trabajar sobre este tema, que llamamos alfabetización visual del ambiente.

Propusimos a las familias poner atención en lo que podían ver los chicos, que observaran las paredes de su casa y lo que podían ver en el camino hacia el Jardín. Muchos comentaron que era muy poco lo que veían, las mismas paredes, unos pocos carteles en la calle. Por suerte, estaban el cielo y los árboles, pero pocas familias repararon en ellos, o no los consideraron.

Las maestras siguieron trabajando y creí interesante convocarlas a relatar alguna experiencia. Aquí está su relato:



Obras viajeras

Por Andrea Saporiti Ravale

Voy a contar una experiencia que realizamos en la sala de un año, o deambu*, como solemos llamarla en el Jardín Maternal de la Maternidad Sardá de Buenos Aires.*

Nos proponíamos favorecer el desarrollo de la percepción de los chicos a través de una serie de actividades.

Seleccionamos un grupo de reproducciones de obras artísticas. Elegimos obras que nos parecieron atractivas visualmente y de los autores que nosotras preferíamos. Comenzamos trabajando con estas reproducciones en la sala para que los chicos tuvieran contacto con ellas, que pudiesen mirarlas, tocarlas, apreciarlas.

Los nenes que no hablaban señalaban lo que les llamaba la atención, para que nosotras le pusiésemos palabras. En cambio,

los que ya se comunicaban verbalmente, señalaban e iban nombrando las distintas cosas que reconocían en la imagen (Imágenes 26, 27, 28, 29 y 30).

Por ejemplo, ante una imagen de la obra: Drago*, de Xul Solar decían: «banderitas», y las señalaban; «viborita»; «pelota» (por el sol), y luego de descubrir esa, todo lo que tenía forma parecida dentro del cuadro era nombrado igual, «Nena» (por la mujer que está arriba de la serpiente), «pipi» (señalando el animal que parece estar en el agua).*

Ante el autorretrato de Pablo Picasso, decían que era un papá. Después comenzaron a nombrarlo como papá Picasso. *Algunos, señalando las pinceladas que marcan su cara, decían que estaba sucio. Varios preguntaban «¿Está enojado?». Tal vez por la expresión* dura*, que le dan las líneas marcadas en el contorno.*

Hacían muchas lecturas gestuales: lo acariciaban, le tocaban los ojos. Las maestras les proponíamos imitar su expresión, entonces intentaban abrir mucho los ojos y cerrar bien la boca.

«Tiene una oreja», descubría de pronto otro nene.

Cuando les preguntamos «¿Tiene ropa?», una de las nenas respondió: «Tiene frío».

Cada maestra se sentaba con un grupo pequeño de chicos y algunas reproducciones, así podíamos escucharlos, observarlos, ver qué hacía cada uno.

En otras oportunidades, las presentábamos en la pared, una al lado de la otra, a la altura de ellos y distribuidas por la sala, como en una galería de arte, para que tuviesen total libertad de dirigirse a las que preferían. Nosotras los acompañábamos y participábamos de los intercambios que surgían. A veces, señalaban algo de un cuadro, como invitándonos a nombrarlo.

Una de las obras era «Naturaleza muerta en silencio», de E. de la Cárcova. Cuando les preguntamos qué veían, uno de los nenes comenzó a hacer como que bebía, acompañando el gesto con un sonido. Era muy gracioso, y fue como una invitación a descubrir, porque, inmediatamente, varios chicos dijeron «Vaso», y señalaron el que había en el cuadro. Pero el que hacía el ademán de tomar lo negaba con la cabeza. Siguiendo el juego los chicos y yo señalamos y mencionamos la taza. El que hacía la mímica, volvió a expresar corporalmente que no se refería a eso al tiempo que señalaba la tetera. ¡Eso era lo que incentivó el gesto dramático!

Obviamente, la palabra podía ser difícil, pero el gesto mostraba mucho más.

También imitaban acciones que veían en los personajes de los cuadros, realizaban onomatopeyas, nombraban y señalaban partes de algún rostro pintado y volvían al propio. A alguno lo trataban de pellizcar y hasta de peinar. A veces, acariciaban a alguna figura, seguían con sus dedos una forma, repartían uvitas que sacaban de un cuadro, imitaban posiciones de los personajes y expresiones gestuales.

Muchas veces encontraban similitudes de colores entre uno y otro cuadro. Me asombró que cuando pusimos otros cuadros de Xul Solar señalaban el que ya estaba expuesto.

Otras cosas que hacían era, por ejemplo señalar algún animal en las obras, aunque muchas veces les daban a todos el mismo nombre.

Observando la obra Team de fútbol*, de Antonio Berni, les impactaba reconocer la ropa de los personajes. Nosotras las señalábamos y ellos intuitivamente se tocaban las zapatillas, las medias o las remeras.*

La primera cosa que señalaron fue un bebé que hay en la obra, y destacaban el babero y la pelotita que tenía.

Una vez, ante la reproducción del cuadro Muchacha de espaldas*, de Salvador Dalí, donde se ve una mujer de espaldas, con amplias caderas y nalgas generosas, un nene lo miró y luego señaló a una de las maestras. Todas nos reímos porque ciertamente ¡tenía razón!, el parecido era evidente.*

Las obras empiezan a viajar

En una reunión de padres, les contamos a las familias lo que estábamos haciendo y luego, a través de los cuadernos de comunicaciones, los manteníamos al tanto, comentándoles la marcha de nuestro trabajo. Entonces nos dimos cuenta de que, si bien les contábamos lo que hacíamos, se estaban perdiendo algo: la posibilidad de participar, de ver a sus hijos en esa situación y de disfrutar ellos mismos como lo hacíamos nosotras.

Además, veíamos que no estábamos enriqueciéndolos a ellos en este camino del arte. Cuando les pedíamos alguna imagen, por ejemplo para ilustrar los tarjetones con rimas y poemas, generalmente aparecían gran cantidad de estereotipos.

Así surgió una idea. Nosotros tenemos una biblioteca circulante, todas las semanas los chicos llevaban libros para compartir en casa. Nos preguntamos si podrían hacerle un lugar también a las obras de arte plástico, porque consideramos que era importante brindarles la posibilidad de conocerlas, criticarlas, apreciarlas en familia.

Para la colección de obras circulantes, hicimos reducciones fotocopiando las imágenes que usábamos en la sala y armamos tarjetones de aproximadamente 13 x18 cm que los padres se encargaron de plastificar. Preparamos con los chicos las bolsas que transportarían las imágenes. Eran bolsitas de papel madera con fuelle que los nenes pintaron con témperas y esponja. Estaban muy entusiasmados no sólo por pintarlas, sino porque las mostrarían en sus casas. En ellas llevarían los tarjetones con la recomendación de cuidarlos para que siguieran circulando. En total, eran treinta obras (todas distintas) que llevaban de a tres por casa. Así, de a poco, todas las familias pudieron ver el material con el que trabajamos.

Les pedimos también que nos contaran sintéticamente cómo seguía la experiencia en casa. Algunas familias nos contaron que los chicos llevaban a sus papás y a sus hermanos para que se sentaran en el piso, cerquita de ellos a mirarlas.

Otros contaron que las querían apoyar en la pared una al lado de la otra, pero como no se sostenían (no tenían pegamento) se las arreglaban parándolas en los zócalos y las miraban acostados. También ellos las mostraban, señalando, y esperaban la respuesta del adulto. Algunos hablaban de lo que veían; paseaban con las bolsitas, las mostraban; ponían y sacaban los tarjetones.

Pero no todas las familias estaban entusiasmadas, algunos eran indiferentes, como una abuela que preguntaba «¿Para qué le dan esto?». La respuesta fue la reacción de su nieta, colocando en el piso un tarjetón al lado del otro y contando, a su manera, lo que veía en ellos.

Una familia, por temor a que se rompiera, guardó la bolsita y no la usaron. Otra, al no tener tiempo para dedicarle a la propuesta, no le dio en ningún momento el material a su hijo.

Una tercera familia nos contó que compartieron la bolsa con los hermanos de 9 y 12 años y ¡se engancharon muchísimo! Nunca habían visto este tipo de obras...

Fue una experiencia muy linda, todos la disfrutamos. Los papás cuidaron el material como si fuese un tesoro, para ellos también era

algo nuevo. Algunos nos ofrecieron fascículos con nuevas reproducciones para la sala que tenían «archivados» pero a los que nunca les habían dado importancia.

Ya a fin de año, los familiares de los nenes se asombraban cuando venían a retirarlos y al pasar por el pasillo donde exponíamos las láminas los chicos les contaban sus apreciaciones, les decían cómo se llamaban algunas de ellas y se detenían a observarlas un ratito más antes de irse… de la mano de sus papás.

Estas propuestas generan otras experiencias

La experiencia realizada por Andrea y sus compañeras me resultó impactante. Tanto que la relaté varias veces a mis alumnas en el Profesorado. Propuse a un grupo de estudiantes que transitaban sus desempeños previos a recibirse realizar, en un Jardín Maternal, algunas experiencias de alfabetización del ambiente.

En principio, sólo sugerí que modificaran la decoración de las salas, pero el entusiasmo del grupo me estimuló a animarlas a lanzarse junto a los bebés y los chicos hacia la frecuentación de obras artísticas.

Lo que pasó es mucho más rico en sus palabras.



Experiencia en sala de bebés: «Alfabetización del Ambiente»

Por Marina Zoppeti

Durante mi residencia en Jardín Maternal, la profesora que asesoraba el taller me sugirió realizar una propuesta en relación a la «Alfabetización del Ambiente». Cuando lo mencionó, no sabía ni siquiera en qué consistía. Luego nos dio ideas para llevar a cabo esta experiencia. Mi primer pensamiento fue: «Los bebés no van a entender nada…», pero llevé a cabo la propuesta.

Comencé a buscar en libros, y encontré en Arte desde la Cuna *diferentes actividades. Comprendí toda la información que contenía; pero no tenía fe en que la experiencia fuera enriquecedora para los chicos. Pensaba que eran muy chiquitos, y que las imágenes de*

obras de arte no llamarían su atención. Otra de mis dudas estaba relacionada con las intervenciones que convenía realizar, ya que los bebés de la sala no hablaban, y no obtendría una devolución por parte de ellos acerca de sus sensaciones ante esos estímulos visuales. Sentía que no serían muy ricas las actividades. Igualmente, decidí probarlo y ver qué pasaba.

Patricia me sugirió pegar en la pared de la sala, a la altura de los bebés, imágenes de obras relacionadas a la familia: madres con hijos, figuras de hombres, de mujeres y de niños. También me propuso realizar tarjetas (que los chicos pudieran tomar con sus manos) de las mismas imágenes de las obras pegadas en la pared de la sala.[39]

Así lo hice. Seleccioné obras de Leonardo Da Vinci, Lino E. Spilimbergo, Rafael, Antonio Berni, Alfredo Guttero y las plastifiqué; ya que era muy probable que se lo llevasen a la boca.

La primera actividad consistía en pegar las imágenes de obras delante de los chicos. Recuerdo que pensaba. «Ni las van a mirar...». Cuando saqué la primera (de tamaño grande, en color y fotocopiada en papel de ilustración doble carta) y la coloqué en la pared, se acercaron los chicos que caminaban solos. Mientras las pegaba, ellos miraban y se ubicaban delante de la misma observándola.

Luego se acercaron gateando otros bebés de la sala y miraban. Yo me mantuve observando y leyendo sus gestos, miradas, acciones. Los que deambulaban, las miraban y señalaban. Cada uno se detenía delante de la obra que despertaba su atención. Una nena, estuvo unos minutos mirando la imagen de una señora. Hacía expresiones mientras tocaba la cara de la figura. Un bebé de diez meses se paró (sosteniéndose de la pared) y chupaba la imagen de la obra de Berni. Pero una de las cosas que más me asombró fue que una nena de un año y dos meses, señalo un bebé sostenido por una mujer, y dijo: «¡Bebé!». Miré enseguida a la maestra de la sala, y ella a mí. Luego, mirando a la nena, le dije: «¡Viste el bebé, ¡Qué chiquito que es!».

Todo lo que sucedió superó ampliamente mis expectativas.

Las imágenes quedaron pegadas, y las maestras de otras salas comentaban que los chicos de uno y de dos años, cuando pasaban por la sala de bebés, se quedaban mirando las distintas obras.

39. Esta sugerencia se inspira en la experiencia realizada en la Maternidad Sardá.

A medida que pasaban los días, los chicos realizaban todo tipo de acciones, gestos y expresiones, señalando y mirando las obras.

En diferentes momentos del día, se dirigían a mirarlas, cada uno cuando le parecía y quería. Uno de los momentos que me encantó observar fue cuando una nena realizó un gesto, parada junto a la obra de Leonardo Da Vinci La Virgen del Clavel*, apoyando su cabeza contra la imagen y acurrucándose mientras la tocaba con su mano. En su expresión, muy difícil de describir con palabras, me pareció percibir la ternura que a ella le transmitía la imagen. Me quedé muy sorprendida y no podía creer lo que había observado. Creo que fue ese el momento en que me convencí: la percepción visual ocupa un lugar especial en los bebés, enriqueciendo su sensibilidad.*

Otro día, al presentarles las tarjetas en canastos puestos en el suelo, enseguida fueron a tomarlas. Observaba que se las llevaban a la boca, jugaban al «dame y tomá» con ellas, y se quedaban mirándolas un buen rato. Me llamó la atención cuando una nena puso la tarjeta al lado de las imágenes pegadas en la sala. Parecía como si la quisiera pegar al lado de las demás, como comprendiendo que ambas (las pegadas y las tarjetas) eran el mismo tipo de imágenes y se trataban del mismo tema. Esta acción la realizaron dos nenas más, de un año aproximadamente; pero en diferentes días y momentos.

Recuerdo que los bebés que no se paraban solos se acercaban gateando y miraban de cerca las diferentes obras. En varias oportunidades, los acerqué a ellas y las tocaban, algunos sonreían y llevaban sus manos a la imagen que estaba cerca, como queriendo meterse dentro de ellas. Yo sentía que estaban en una galería recorriendo y mirando las obras de arte.

Realmente no pensé que los chicos pudieran interesarse tanto en las imágenes, no podía creer cómo les atraían y que lo pudiesen expresar como lo hicieron con sus miradas, gestos y acciones.

Ahora sí estoy convencida de que es una experiencia muy rica para los bebés y que desde chicos se los puede estimular para que de a poco vayan mirando, y con el tiempo, apreciando diferentes obras de arte, desarrollando su sensibilidad ante los estímulos visuales (Imágenes 31, 32 y 33).

Las experiencias visuales como alimento para la creación

> *Para el artista, la creación comienza en la visión. Ver es ya en sí una operación creadora, que exige un esfuerzo. (...). Hay que saber ver la vida como cuando se era un niño.*
>
> HENRI MATISSE, *Reflexiones sobre el arte*

Todas estas experiencias transitadas por cada uno de los chicos serán el combustible para el desarrollo de la imaginación y de la creación en cualquier campo, especialmente, de la creación de imágenes plásticas.

Vigotsky (1992:17) expresó que la actividad creadora de la imaginación está en relación directa con la riqueza de la experiencia acumulada, porque ésta proporciona el material del que dispone la imaginación para crear.

Eisner dice que la capacidad de ver formas visuales afecta a la propia capacidad de producir imágenes y permite utilizar lo que se percibe como fuente para la propia creación.

Pero como vimos, los niños están sometidos a la influencia de propuestas que se decretan *para chicos* y son productos comerciales pensados desde el consumo y no desde la idea de nutrir la imaginación, ni de ser resignificados por el observador. Mientras los medios apuntan a formar consumidores, podemos ofrecer resistencia formando espectadores críticos que también podrán ser creadores de imágenes.

En los capítulos siguientes, referidos específicamente a la producción de imágenes, aparecerán nuevamente instancias de apreciación de imágenes. Veremos que, a diferencia de lo que sucede con chicos más grandes, donde tal vez apreciar una imagen puede brindarles ideas o una solución a un problema, lo que suele pasar con los más chiquitos es que al principio no establecen un nexo entre sus propias producciones y lo que observan. Las imágenes se les presentan como algo ya hecho. Precisamente, será una tarea del docente que los chicos puedan encontrar relaciones entre su propia producción y las imágenes que ven.

CAPÍTULO 3 

La exploración, la producción... ¿de qué hablamos?

... de andar y andar buscando verdades para encontrar siempre una pregunta ir y venir y no llegar nunca.

JOAN MANUEL SERRAT[40]

Este fragmento de una canción de Joan Manuel Serrat describe poéticamente ese estado de exploración continua que caracteriza a las primeras producciones de los niños pequeños. Precisamente, porque se trata de una exploración que no obedece a la necesidad de encontrar algo, sino más bien al placer de dejarse llevar, de andar y andar. La canción, además, refleja el carácter lúdico de este *andar buscando verdades* y que se relaciona con el arte. De una forma más reflexiva, el filósofo alemán Hans-George Gadamer (2005: 66) alude también al elemento lúdico del arte:

> «¿Cuándo hablamos de juego y que implica ello? En primer término, sin duda movimiento de vaivén que se repite continuamente.
>
> Merece la pena tener presente el hecho elemental del juego humano en sus estructuras para que el elemento lúdico del arte no se haga patente sólo de un modo negativo, como libertad de estar sujeto a un fin, sino como un impulso libre.»

40. Serrat, J. M. Fragmento de la canción *Conversando con la noche y con el viento.*

Y si para el artista adulto la actitud lúdica atraviesa su quehacer, mucho más aún cuando se trata de bebés y niños pequeños.

El artista catalán Antoni Tàpies habla así de esta relación:

> «Se trata de un juego. Pero jugar no significa hacer las cosas porque sí. Y como en todos los juegos de niños, los artistas tampoco hacen las cosas porque sí. Jugando... jugando... de pequeños, aprendemos a hacernos mayores. Jugando... jugando, hacemos crecer nuestro espíritu, ampliamos el campo de nuestra visión, de nuestro conocimiento. Jugando... jugando... decimos y escuchamos cosas, despertamos al que se ha dormido, ayudamos a ver a quien no sabe o a quien le han tapado la vista.»

En este capítulo, abordaremos algunos aspectos que caracterizan la producción plástica de los niños en los primeros años. Algunos, como el carácter lúdico, no son privativos de los niños, otros, en cambio, tienen que ver con lo específico del ciclo.

Sin miedo a enseñar

Para poder enseñar el lenguaje plástico, es necesario superar la tendencia frecuente a oponer, erróneamente, libertad a enseñanza. A veces los docentes tenemos miedo a enseñar por temor a obstaculizar el proceso creativo, cuando en realidad sucede todo lo contrario. Cuando uno enseña, ofrece posibilidades y amplía horizontes para que cada uno sea libre de usar lo que aprendió de manera personal. Porque, precisamente, lo que nos hace más libres es el conocimiento.

La dificultad, posiblemente, resida en entender que enseñar no es lograr que el niño haga lo que uno hace como uno lo hace, sino transmitir múltiples maneras de hacer y ayudar a descubrir las propias, entendiendo que no hay una forma correcta, sino múltiples formas que dependen de cada uno y de lo que cada uno quiere lograr dentro de sus posibilidades.

Si enseñamos, por ejemplo, a pintar, no lo hacemos para que los chicos lleguen a hacer un retrato o una obra abstracta como lo haríamos nosotros, sino para que cada uno pueda pintar lo que quiera y lo que pueda como lo quiera y como pueda. Desde luego que es mucho más difícil enseñar a *ser cada uno* que proponerse un resultado final y trabajar para que todos arriben a la misma imagen.

Elliot Eisner, en sus investigaciones, ha organizado y sistematizado diversas cuestiones referidas a la enseñanza de las artes visuales, que resultan sumamente útiles para analizar las problemáticas a las que nos enfrentamos en nuestra tarea. Si bien no se refiere al Jardín Maternal con su especificidad y su particularidad, muchas de sus reflexiones facilitan la comprensión de los procesos que caracterizan la práctica de la enseñanza artística. Al referirse a algunas de las características de la enseñanza artística, Eisner señala que hay dos tipos de propuestas: a veces un docente se propone que los chicos aprendan, por ejemplo, a usar el pincel, a desarrollar habilidad en su uso. Algo que sería, inclusive, fácil de evaluar: se podrá observar si los chicos exploraron las posibilidades del pincel, si saben usarlo para cubrir superficies, delinear formas, para mezclar, si pueden escurrirlo, lavarlo, cuidarlo.

Pero ¿por qué es importante que los chicos sepan usar el pincel con habilidad? Seguramente para que cada uno, a través de desarrollar cierto dominio de esa herramienta, pueda usarla en su propia creación, hacerla vehículo de su expresión. Por lo que es necesario plantear propuestas donde lo que los niños han experimentado cobre otra dimensión al ser usado para expresarse de manera personal. Es lo que da sentido a la exploración y a la habilidad desarrollada: la posibilidad de usarla para la propia expresión. Y cada uno arribará a un resultado diferente. En la enseñanza artística, nos preocuparía mucho que todos los niños dibujen, pinten o modelen igual.

Las propuestas de exploración derivan en la utilización de lo explorado en la propia producción. Pero en el Jardín Maternal, estamos situados en las primeras exploraciones, en el ir y venir, en el disfrute de la exploración misma, en la necesidad vital de la acción sobre los materiales y los objetos. Esta secuencia que señala Eisner, desde la exploración y la enseñanza hasta el uso expresivo, se irá dando en tanto los chicos vayan alcanzando cierto dominio del lenguaje, sus técnicas, materiales y herramientas. Cuando sientan la necesidad de crear nuevas imágenes. Es importante comprender que sin estas exploraciones no podrá llegarse a una expresión más elaborada, aunque también hay que considerar que la exploración misma puede ser un hecho expresivo. Una tarea del Jardín Maternal es ofrecer un terreno, el clima y las oportunidades donde pueden desarrollarse estas primeras exploraciones.

Además, si mientras los chicos están explorando la pintura como material, y conociendo las herramientas para aplicarla, tienen la oportunidad de observar reproducciones de obras de arte, si les contamos que eso que ellos usan es lo mismo que usaron los pintores para

producir esas imágenes, el proceso exploratorio podrá abrirse a nuevos horizontes de posibilidades dentro de un contexto particular, el de la pintura como lenguaje.

¿De qué hablamos cuando decimos «explorar»? ¿A qué nos referimos cuando decimos «experimentar»?

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, «explorar» significa: «reconocer, registrar, inquirir o averiguar con diligencia una cosa o lugar». En Medicina, significa: «examinar o reconocer un paciente con fines diagnósticos».

Respecto a «experimentar» el diccionario dice: «probar y examinar prácticamente la virtud y propiedades de algo». También: «notar, ver en uno mismo una cosa, una impresión, un sentimiento, etcétera». «Dicho sobre una cosa, significa recibir una modificación cambio o mudanza.» Para las ciencias naturales, experimentar, «hacer operaciones destinadas a descubrir, comprobar o demostrar ciertos fenómenos o principios científicos».

Al leer las definiciones y pensarlas en relación a lo que pasa cuando chicos de un año y medio o dos toman contacto con una masa para modelar o una herramienta con pintura, hice un listado de las palabras o las frases que pueden ayudar a estas conceptualizaciones:

Reconocer/registrar/averiguar/examinar con fines diagnósticos; probar/examinar prácticamente las propiedades de algo; recibir una modificación cambio o mudanza; ver en uno mismo una cosa, una impresión, un sentimiento; hacer operaciones destinadas a descubrir.

Reconocer remite a ese primer contacto que es un volver a conocer o poner en relación lo nuevo con lo que ya se conoce, para ir haciendo propio eso que no se conocía tanto. *Registrar* parece decir que es importante que quien explora haga consciente lo que averigua o examina. ¿Y el *fin diagnóstico*? Alude tanto a saber sobre lo que se explora como a saber sobre uno como sujeto que explora: *¿Cómo es esto? ¿Qué puedo hacer yo con esto?*

En estos primeros pasos por la vida, este hacerse consciente suele venir de la mano de una palabra del adulto que ayuda a mirar, a descubrir lo que se ha descubierto. Es inscribir en algún sitio esas ideas e imágenes difíciles de mantener a las que hace referencia Eisner en la primera cita del Capítulo 1 de este libro. El adulto inscribe con su palabra, da nombre a un descubrimiento, a un hallazgo por parte de uno de los niños, y todos comienzan a apropiárselo: «Pudiste hacer

agujeritos...»; «¿Viste cómo se aplasta?...»; «Miren las marcas que dejaron sus dedos...»

En el listado de *experimentar* ya no hay dudas de que se trata de *probar*, de poner el cuerpo; y en ese *examinar las propiedades de algo* no están sólo el material o la herramienta. Está involucrado nuevamente cada niño, experimentando sus propias posibilidades de accionar sobre ese material con esa herramienta: *examinar algo o a alguien* se refiere también y especialmente a él mismo como sujeto capaz de transformar algo con sus acciones.

Hacer operaciones destinadas a descubrir, aunque aún no se sepa que se busca, como en la mayoría de los descubrimientos. También aparece algo fundamental: *ver en uno mismo una impresión o un sentimiento.*

Es posible preguntarse si esta actividad exploratoria en los niños es sólo una cuestión de conocimiento físico o si ya es un hecho expresivo. Al observar a los chicos, no cabe duda de que la opción no existe; parece que ambas cosas suceden a la vez aunque no sean lo mismo.

Estas reflexiones intentan fundamentar una actitud que es importante construir en los que acompañamos este proceso en los chicos, la actitud que se compromete con la experiencia como un valor fundamental en el conocimiento.

En una entrevista realizada por Mercedes Casanegra al pintor Luis Felipe Noé, la crítica de arte invita al artista, que también es docente, a exponer sus ideas acerca de la enseñanza de la pintura. Algunos de los pasajes de esa entrevista servirán de punto de partida para una reflexión posterior sobre estas problemáticas.

> «Para mí la enseñanza debe partir de la idea de que se aprende a hablar, hablando. De la misma manera se aprende a pintar, pintando. Con esto quiero decir que el chico cuando habla expresa. Aprender a hablar hablando quiere decir que se aprende hablar expresándose. La conciencia gramatical del lenguaje la va teniendo en la medida que la va ejerciendo (...). En la pintura es exactamente lo mismo. (...) El lenguaje plástico está compuesto de línea, espacio y color, y la conciencia del lenguaje se debe adquirir en totalidad. Esa conciencia de la totalidad uno la va adquiriendo en la misma medida que va haciendo su propio dibujo, midiendo tensiones, espacios y colores.»
>
> Yo parto de la necesidad de cada alumno, porque supongo que cada alumno en realidad es un pintor en ciernes, porque si intenta aprender este lenguaje es porque de alguna manera

> lo necesita en tanto lenguaje. Entonces a lo que lo invito es a tomar conciencia de lo que va diciendo en el lenguaje plástico en la medida en que lo va diciendo.
>
> Creo que lo fundamental en la enseñanza es enseñar a ver lo que se está haciendo. La lógica del lenguaje plástico no es la lógica de la palabra. Para mí lo fundamental es (...) que se aprende a pensar plásticamente en la misma medida que se va pintando, o sea diciendo su discurso en ese lenguaje que es la pintura y que es el dibujo. (...) aprender a pintar, ante todo, es aprender a ejercer ese pensamiento plástico en la medida que se lo va enunciando» (Noé, 2007: 102-103).

Cuando Noé se refiere a sus alumnos, habla de adultos que eligen pintar y dibujar, que van a su taller y lo eligen como maestro. Dice que cada uno es un pintor en ciernes. En el Jardín Maternal, cada niño es un pintor, un ingeniero, un paracaidista, un albañil, un mago en ciernes. Y depende en parte de nosotros ofrecer posibilidades y experiencias que los inicien en todas estas cosas maravillosas que podemos hacer los seres humanos si lo deseamos y si nos enseñan cómo.

Noé dice que es importante *enseñar a ver lo que se está haciendo,* precisamente lo que podemos hacer los docentes en el Jardín Maternal cuando acompañamos las exploraciones y los descubrimientos de los chicos.

Porque cuando un niño hunde su mano en un trozo de masa o cuando dibuja con el dedo sobre un vidrio empañado, no podemos afirmar que será un artista. Pero lo que sí es seguro es que todo escultor, pintor o arquitecto, empezó garabateando, apilando cubos, amasando barro o pintando con los dedos (Berdichevsky, en Origlio y otros, 2003: 127).

Es importante dimensionar la tarea de acompañar a los chicos en estas primeras experiencias. Seguramente, quien no fue a un Jardín Maternal o de Infantes, o no tuvo un entorno familiar que lo incentive, pueda remontar esta situación de una u otra forma. Pero si un bebé pasa varias horas en una institución educativa lejos de sus padres, será bueno que encuentre algo que también valga la pena, algo diferente de lo que le ofrece su hogar. Y si una familia lleva a su niño pequeño a una institución educativa es importante lo haga porque allí transitará experiencias interesantes con profesionales decididos a garantizar su derecho a apropiarse de la cultura de la que es parte, a conocer diferentes lenguajes y descubrir lo que, tal vez, su familia no puede ofrecerle en su hogar.

Qué podemos enseñar sobre la producción plástica en el Jardín Maternal

Eisner señala cuatro factores que intervienen en el dominio productivo del aprendizaje artístico (1995: 69):

1. Habilidad en el tratamiento del material.
2. Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y en entre las formas observadas como imágenes mentales.
3. Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza, dentro de los límites del material con el que se está trabajando.
4. Habilidad para la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Este es un valioso intento de sistematizar la complejidad implicada en la producción de imágenes visuales. Pero es necesario precisar cuáles de estos factores intervienen cuando hablamos de la producción plástica en el Jardín Maternal.

En estas edades los niños están centrados en explorar el mundo accionando en él. Comienzan a conocer algunos materiales, a usar herramientas, y con ayuda de los adultos, pueden también hacer algunas reflexiones sobre sus logros y descubrimientos. Pero aún no tienen intención de crear un orden espacial o componer una imagen en particular. Aunque resulta asombroso que, sin una intención premeditada, los movimientos, los trazos, y en general todas las exploraciones de los niños, tengan una armonía natural, un sentido estético.

Un niño de un año y medio puede estar plenamente satisfecho hundiendo sus dedos en una masa y aplastando cada forma que logra modelar, transformando, desarmando y volviendo armar, porque en ese ir y venir está el motor mismo de su hacer. En su sabiduría, los chicos pueden disfrutar mucho más que los adultos del placer de experimentar, más allá del producto obtenido. Porque para ellos, lo valioso es su actividad exploratoria, la conquista de ese material, el descubrimiento de sus propias posibilidades, ese conocimiento que obtienen en acción. Posiblemente, de ese mismo hacer nacerá, más tarde, la necesidad de conservar un producto obtenido.

Por eso las carpetas de producciones de los niños, que son un discutible aunque preciado tesoro en las salas de Jardín de Infantes, suelen ser un dispositivo poco genuino en el Jardín Maternal y es posible cuestionarlas.

Trabajando con los Jardines de Infantes y Maternales, junto al equipo de trabajo de la Dirección del Área de Educación Inicial nos planteamos este interrogante: ¿Son las carpetas la única forma de mostrar las producciones plásticas de los chicos? ¿Tienen sentido en el Jardín Maternal? ¿Para quiénes?

Sin duda somos los adultos los que valoramos estos objetos por ser, posiblemente, testimonios de las exploraciones de los chicos, y tal vez, por esa razón, queremos conservarlos. El problema no está en su permanencia, sino en la forma en que los miramos. No se trata de productos acabados ni elaborados, sino, en parte, de manifestaciones de los procesos de exploración de los chicos. Sólo en parte, porque muchas de estas exploraciones se hacen en grupo; a veces, se trata de descubrir cómo es la pintura desparramándola sobre la mesa, o las posibilidades de una herramienta usándola con agua sobre una pared porosa, o en el piso del patio.

¿Es capturable en una carpeta, cuya tapa muchas veces ni representa lo que hacen los niños, la impronta de la mano de cada uno de los chicos sobre la pasta de color desparramada sobre la mesa? ¿Qué registro queda de esa asombrosa y efímera huella del rodillo mojado en la pared? A veces una foto, o el relato del docente serán el único registro tangible de esa experiencia, pero cada uno de los chicos y cada experiencia posterior llevarán los rastros de lo vivido y lo sentido. Son experiencias muy ricas que no se materializan en un producto permanente. La necesidad de obtener productos «encarpetables» empobrece y muchas veces conduce a prácticas cuestionables desde el enfoque actual de enseñanza en el Nivel Inicial.

Entre esas prácticas que erróneamente se consideran producciones de los chicos están, por ejemplo, algunos regalos para la familia. Como aquellas tablitas de cocina donde los docentes estampan la planta del pie de cada uno de los niños. No son producciones de los chicos. Son manualidades realizadas por un docente que usó como herramienta el pie de cada niño. En esas producciones, los chicos no participan activamente, no exploran sus posibilidades de hacer huellas y posiblemente ni siquiera consientan a que sus pies sean usados como herramienta.

Otras propuestas que no son específicamente de plástica y no quedan registradas en *la carpeta*, como caminar descalzos en el arenero o mojando los pies en un charco, pueden, en cambio, aportar mucho a la Plástica y a otras áreas del conocimiento; sobre todo si ayudamos a que los chicos se detengan a observar los rastros que dejan sus pisadas.

Desarrollando habilidades en el tratamiento del material

Para alcanzar esta habilidad que menciona Eisner en el manejo de materiales y herramientas, es preciso conocerlos. Conocer un material es mucho más que haberlo visto o haberlo manipulado alguna vez. Muchos materiales entran en la vida de los chicos en el seno familiar: papeles, lápices, fibras, bolígrafos; tal vez una masa, si alguien la usa en la cocina, o la arena mojada en la playa o la plaza.

Pero otros materiales y herramientas que los chicos usarán a lo largo de sus vidas para producir imágenes suelen llegar de la mano de los educadores en la escuela. Es importante asumir lo maravilloso de esta responsabilidad al abrir un universo de posibilidades. Por esto es importante detenernos a pensar y a observar cuáles son los materiales y las herramientas que conocen y cuáles los que podrían conocer.

Por ejemplo, un crayón grueso y resistente no es algo que se encuentre en cualquier hogar, sin embargo muchas familias intentan buscar en los comercios estos materiales adecuados para niños pequeños. Probablemente en la misma sala habrá niños que recién estarán conociéndolos y otros que ya serán hábiles en su uso. Para que los ven por primera vez, será un poderoso incentivo observar a los demás usándolos. Esta sí es la manera de conocer un material o una herramienta, usándolos con continuidad y viendo a otros usarlos.

En las salas de los más chicos es preciso poder concebir la producción en un escenario *poco escolarizado*. Un escenario diseñado para un encuentro estimulante y no forzado. Pensar, tal vez, en un docente con el material disponible, usándolo e invitando a los que lo desean a probar. Es necesario que los chicos conozcan el material y las herramientas en uso. Es mucho más *inspirador* ver a alguien con un rodillo en la mano pintando, que intentar que un niño use ese objeto, desconocido hasta entonces, acomodándoselo de manera forzada en la mano.

Si estamos, por ejemplo, en el parque, podemos comenzar a pintar con agua y rodillo en la pared, e invitarlos a hacerlo con nosotros. Algunos chicos se irán sumando, otros mirarán y otros, tal vez, aún no se interesen. Es lo esperable; poco a poco dejaremos de pintar para observarlos, acompañarlos y apoyar sus logros. Pero no debemos forzarlos a hacer todos lo mismo, al mismo tiempo. Y no será una tarea menor proponerse acompañar, observar, enseñar a descubrir los hallazgos, a mirar las huellas de lo experimentado. Seguramente, la próxima vez que traiga los rodillos se sumarán más niños y ya no hará falta pintar con ellos, porque será suficiente ver al resto pintar

para que se animen esos otros. Esto lleva a otras dos cuestiones esenciales en la organización de las propuestas: la continuidad y la secuencia.

Continuidad y secuencia

Como vimos, se concibe la secuencia de aprendizaje como un proceso que va construyéndose desde la exploración hasta el uso personal de lo explorado y lo aprendido, donde se articulan otros saberes y otras experiencias que los chicos tienen. Eisner explica que para adquirir habilidades complejas en cualquier campo, se requieren continuas oportunidades de desarrollar, interiorizar y refinar estas habilidades. Nadie aprende a caminar, ni a andar en bicicleta, ni a tocar un instrumento, tampoco a pintar o modelar *en una sola sesión* (Eisner, 1995: 144).

Es preciso dar tiempo para que cada chico tenga su experiencia con eso que estamos proponiendo, y no saltar de una propuesta a otra, creyendo que así serán más creativos. Llegar a conocer una herramienta, descubrir sus posibilidades, entrenarse en su uso, reconocer su rastro en una imagen, es un proceso que lleva tiempo. Y en el Jardín Maternal, estamos transitando con ellos los primeros pasos de ese proceso. En parte, depende de nosotros que este inicio sea placentero. Dar tiempo, no ceder ante la ansiedad, entregarse serena y atentamente para poder leer los gestos y descubrir la emoción, el asombro y las inquietudes que pueden generarse en este recorrido.

Eisner (1995: 145) define así el concepto de continuidad: *selección y organización de actividades del currículum que hacen posible que los niños utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas*. La continuidad implica también que los intervalos entre sesiones sean próximos. Si hoy les dimos masa por primera vez, es posible que no todos hayan participado activamente, pero todos llevan la huella de la experiencia vivida, aunque sólo sea como espectadores. Volvérselas a dar dos días después no implica hacer lo mismo, sino continuar el proceso exploratorio.

Como sostenía Heráclito, nadie se baña dos veces en el mismo río, todo fluye.

No será igual la masa, y sobre todo, no será el mismo el niño, en esta nueva oportunidad. Aún aquel que no se ha animado siquiera a tocarla, tuvo ya una experiencia mirando a los otros. También el que vuelve a usarla trae las huellas de su primera experiencia y seguramente el deseo de volverla a usar.

¿Cuánto tiempo se necesita para conocer un material? ¿Cuándo se alcanza el dominio de una herramienta? ¿Cuánto tiempo le llevó Miguel Ángel desentrañar los secretos del mármol hasta descubrir *La piedad* en su interior? ¿Cuánto pintó Leonardo hasta llegar a su virtuoso dominio de la pintura? ¿Cuánto tiempo han entrenado las manos hábiles de un alfarero? ¿Cuánto tiempo hemos necesitado cada uno de nosotros para aprender a andar con destreza en bicicleta o a preparar alguna comida? ¿Cuánto necesita un bebé jugar a *está, no está* para animarse a quedarse un ratito más esperando descubrirse?

Muchas veces olvidamos que todo lo que hoy nos resulta fácil, lo que fluye como natural, alguna vez implicó tiempo y esfuerzo. Entonces, ¿cómo pretender que un niño de dos años maneje con habilidad un material o una herramienta que le dimos una o dos veces y que no volverá a usar con frecuencia?

La palabra secuencia se usa frecuentemente en el enfoque actual de la enseñanza. Por ejemplo, el Diseño Curricular para la Educación inicial de la Ciudad de Buenos Aires (2000: 250) dice que para que las actividades de plástica promuevan aprendizajes deben organizarse en «secuencias progresivas». Si bien suena muy claro, no siempre se interpreta lo mismo sobre esta organización progresiva y, muchas veces, las secuencias resultan sólo colecciones de propuestas relacionadas. Eisner (1995) define así la secuencia:

> «(...) organización de actividades que resultan progresivamente más complejas a medida que los niños van aprendiendo.»

Dentro de una secuencia puede haber variantes que enriquecen lo que se está trabajando, aunque no impliquen mayor complejidad, como por ejemplo, cuando proponemos a los chicos pintar a veces en un soporte individual, y otras, en uno grupal, o en plano horizontal y en vertical. En cada una de estas propuestas, podrán hacer nuevos descubrimientos, o simplemente apropiarse más de lo que han aprendido. A veces estas variantes permiten profundizar y ampliar lo que se está experimentando. No se trata de variar por variar, sino de hacer un recorrido rico e intenso dentro de las posibilidades que ofrece, en este caso, la pintura.

Eisner (1995: 144) agrega que:

> «Sucumbir al encanto de la novedad no sustituye el análisis de las demandas que una tarea exige a los niños, ni a la utilización de los resultados de dicho análisis en la selección de tareas posteriores».

Durante mucho tiempo, nuestra manera de concebir la Plástica en el Nivel Inicial estuvo basada principalmente en una postura que se presentaba como reacción a la imposición de modelos rígidos por parte del adulto, y se creía que era suficiente crear un clima propicio y estimular al alumno para que surja la creatividad natural del niño. Esta didáctica (denominada «Libre expresión») generó una actitud de respeto y valoración por lo que hacían los chicos. Una consecuencia negativa ha sido que a veces surgía cierto temor a enseñar, considerando que cualquier intervención interfería en el desarrollo espontáneo del niño. Se oponen, erróneamente enseñanza y libertad (Spravkin, 1998:103).

Este enfoque didáctico, en nuestro país, vino acompañado de las denominadas: *técnicas grafico-plásticas.*

La formación de los docentes de Nivel Inicial en Plástica, durante muchos años, consistió en enseñar a hacer «trabajitos» que engrosaran LA CARPETA, fin último y preciado que parecía garantizar la creatividad de los niños y la calidad de la enseñanza impartida. Para hacerlos, proponíamos las llamadas «técnicas gráfico-plásticas», combinaciones de materiales que posibilitaban entretener a los chicos con la novedad y alimentaban la carpeta. Existían dos mundos paralelos: el del arte adulto con sus técnicas: pintura, dibujo, escultura, grabado; y el «arte» del Jardín con sus pluviomanías, esgrafiados y esas combinaciones que tal vez hubieran resultado interesantes usadas con continuidad, pero generalmente se saltaba de una cosa a otra, lo que sólo servía para tener más trabajitos (Berdichevsky, 2007). Cada semana, los maestros sentían que debían ofrecer algo *novedoso*. Las técnicas gráfico-plásticas generaban una especie de frustrante adicción a la novedad. Eisner se refiere a estas colecciones de actividades como *excursiones fragmentarias a nuevos materiales* (Eisner, 1995: 147).

Esto se trasladó al Jardín Maternal. Así, en algunas salas, aún se pasea a los niños del crayón a la masa, del «pego papelitos» a la dáctilopintura; y como las posibilidades se acaban, surgen propuestas como poner polenta en la pasta para dáctilopintura, sellar un día con los dedos, más adelante (mucho más adelante) con corchos, y luego con hojas. En estas propuestas fragmentadas, los chicos no pueden

relacionar las huellas del corcho con las de los Daki ni con las de las hojas, ya que sus exploraciones quedan celosamente guardadas en la carpeta.

Veamos un ejemplo:

> *En una sala de dos años, sostuve este intercambio con Mariana. Se trataba de una maestra con mucha experiencia en Jardín de Infantes que se sentía algo perdida con un grupo de chicos de dos años. En una de las paredes, había un papel con una mancha de un color dudosamente neutro. Se veía como algo sucio, chorreado. Parecía una pintura con témpera que había caído en un charco de barro. Mi confianza con Mariana me permitió preguntarle qué era eso que no me remitía a nada plástico, sino más bien a un accidente casual.*
>
> *Ella, una persona profunda y reflexiva, respondió: «¿Viste que asco? Quería presentarles algo novedoso y tomé la idea de una revista. Puse la témpera en uno de esos aparatitos que hay en los baños para sacar jabón líquido. No te imaginás como les costó a los chicos usarlo. Se enojaban porque no podían manejarlo con sus pequeñas manitos».*

Como suele suceder con las personas reflexivas, Mariana planteó el problema y orientó la respuesta en el mismo enunciado. La primera cuestión para analizar es: *algo novedoso*, a lo que cabe preguntarse: ¿Novedoso para quién? ¿No es suficientemente novedoso el ingreso a una instancia educativa? ¿No es la pintura en sí misma algo novedoso para chicos de dos años? Y además ¿no resolvió la humanidad en treinta mil años de cultura pictórica cuales herramientas facilitan la aplicación de la pintura?

Mariana, como muchos docentes, buscó distintas propuestas con pintura, creyendo que la novedad enriquecería a los chicos. Pero no organizó una secuencia que partiese de la exploración de materiales y el uso de herramientas con la continuidad necesaria para que los chicos pudieran adquirir habilidad en su manejo y así seleccionarlas en función de sus posibilidades. Para los chicos más grandes, en cambio, puede resultar interesante buscar otras posibilidades de trabajo con herramientas poco convencionales. Pero porque ya manejan las más específicas. En este sentido, es interesante hacer una indagación personal con cada herramienta que se ofrece para descubrir si resulta continente y a la vez desafiante.[41]

---

41. Así define Ana María Porstein las cualidades que debe tener una herramienta para ser usada en la expresión corporal.

Ir hacia lo complejo no es complicar

Entre otras simples maravillas que explica, Eisner (1995) dice:

> «(...) si se traslada bruscamente a los niños de un proyecto artístico a otro, existe poca probabilidad de que aprendan a enfrentarse eficazmente a las demandas que cada uno de sus proyectos les exige. (...) Es importante no concebir al aprendizaje como mera colección de eventos independientes en los que van a trabajar los niños.»

Pero en la frase: *progresivamente más complejas*, aparece con frecuencia una confusión en la interpretación que algunos suelen hacer sobre la idea de ir hacia lo complejo y la idea de complejizar.

Una actividad compleja es pintar con varios colores de pintura y pinceles en un soporte. Mucho más simple parece, aparentemente, la primera vez que un niño pinta con agua usando pincel. Sin embargo, es posible que esta *primera vez*, a un niño de un año y medio, pueda resultarle algo más complicado que lo que le resultará pintar luego de continuas oportunidades de hacerlo usando el pincel y varios colores. Es decir que, cuando los chicos llegan a la compleja tarea de pintar, les resulta mucho menos complicado que en aquellas primeras experiencias. Salvando las distancias, cuando se está aprendiendo a andar en bicicleta, resulta muchísimo más complicado mantener la bicicleta en equilibrio que lo que resultará, más tarde, andar por la calle que, sin embargo, es algo mucho más complejo.

Esto que parece una paradoja es una aclaración necesaria que surge de observar como muchas veces se *complejiza* porque hay que complejizar, como si hubiese que hacerles la vida complicada a los chicos, cuando en realidad, de lo que se trata es de un proceso que va desde lo más simple y conocido hacia lo complejo.

Y en esta necesidad de *complejizar*, aparecen los agregados a la masa que no enriquecen el modelado; se atan piolines a los rodillos, se usan soportes desagradables al tacto, sólo por el hecho de variar y de complejizar.

Esto no significa que un docente no pueda explorar con sus chicos herramientas poco convencionales. Pero las variaciones se disfrutan más cuando uno tiene cierto recorrido y va construyendo la posibilidad de seleccionar en función de lo que se quiere lograr, cuando se compara con lo que ya se conoce. Además, en estas colecciones de actividades, generalmente no se suman estas otras herramientas a las ya usadas para que

los chicos puedan seleccionarlas y combinarlas al trabajar, sino que se salta de una a la otra de manera arbitraria.

«**Un objetivo común**

Algunos pintores ya nos habían enseñado
hay un recorrido de la mano a la herramienta
de la herramienta al objeto realizado
del recorrido del gesto al pensamiento
origina un pensamiento plástico

Lo concebimos como un instrumento
que necesitamos conocer
profundizar
abierto y en constante desarrollo
instrumentos y herramientas
para conocernos y conocer la realidad

Consiste en crear un orden
un espacio plástico
basado en una idea de construcción

Pero conservando ese gesto libre
donde el sentimiento se proyecta puro
inédito
conteniendo lo más profundo y antiguo
pero provisorio y pasajero

Manteniendo lo estable y duradero
nos proponemos una práctica dinámica
estimulando la imaginación
y el cambio permanente»

(ADOLFO NIGRO, artista plástico argentino, 1982.)

Saber elegir

Cuando los chicos son pequeños los adultos somos quienes decidimos vestirlos de determinada manera si hace frío o calor, si van a la plaza o de visita. Así irán aprendiendo que la ropa se selecciona en

función de diversas necesidades. Si, por ejemplo, una niña insiste en querer ponerse un vestido sin mangas en pleno invierno, seguramente le explicaremos que no es adecuado salir desabrigada cuando hace frío porque podría resfriarse. Con el tiempo y la experiencia, los niños se van apropiando de estos fundamentos, construyen su propio juicio y no será necesario indicarles qué ponerse cada vez que se vistan.

Del mismo modo, cuando las propuestas de producción tienen continuidad, los chicos van construyendo saberes respecto a los materiales y las herramientas. Con nuestra ayuda, van aprendiendo que un rodillo cubre superficies extensas y que un marcador hace trazos más finos, que a veces conviene usar esponjas y otras, pinceles. Así serán cada vez más autónomos y podrán ir tomando algunas decisiones a la hora de producir plásticamente. Pero para que esto suceda, como veremos en los capítulos siguientes, tendremos que compartir con ellos el motivo de nuestras elecciones, fundamentándolas. Este tema será desarrollado en cada situación productiva en particular.

No homogeneizar lo heterogéneo

Es importante volver sobre este punto que se abordó en la introducción: no todos los chicos producirán juntos ni al mismo ritmo y precisamente, es importante pensar nuestro rol en lo heterogéneo y no recurrir al disciplinamiento que anula subjetividades.

Dice Laura Pitluk (2008 b):

> «En las salas de los bebés, la prioridad está puesta en las propuestas personales con momentos de interacción entre los niños.»

Seguramente, como afirma la misma autora, en estas salas la heterogeneidad será más evidente, pero aún en las salas de un año y en la de dos es importante organizar la tarea para que los chicos puedan entrar y salir de nuestras propuestas, ser libres para no participar, para mirar, para ir hacia un juguete o recostarse. Porque ante todo, son niños pequeños y tienen derecho a continuar siéndolo, aunque estén en un ámbito escolar.

Si los chicos permanecen observando atentos a los que modelan o pintan, y nosotros los incluimos, haciéndoles comentarios, ayudándolos a participar como espectadores, el trabajo de los demás puede resultar un fuerte incentivo. Los chicos suelen percibir nuestra ansiedad

cuando nos ponemos insistentes, cuando los presionamos para que trabajen aunque ellos aún no están listos o dispuestos para hacerlo. A veces, la presión se hace muy intensa y los paraliza.

Muchas veces, los maestros temen perder el control, se sienten seguros si todo marcha al mismo ritmo; pero esta situación suele ser forzada. Los chicos no empiezan ni terminan juntos, porque son diferentes. Es importante aprender a disfrutar del movimiento y del desorden propios de la tarea. Cuando en un grupo de niños muy pequeños todos funcionan sincronizadamente, es probable que esto sea producto de la domesticación, del esfuerzo del docente por igualar lo que es decididamente diverso. Por supuesto que los chicos se adaptan y se amoldan ante este temor del maestro al desorden y al descontrol, pero esto suele ir en detrimento de sus necesidades particulares y su autonomía.

La organización del espacio tiene que considerar estas necesidades y tiempos diferentes, y por sobre todo, cada uno de nosotros como educadores tenemos que descubrir el encanto de esta posibilidad que nos brinda el Jardín Maternal de organizarnos para que lo diferente suceda, y para que cada bebé y cada niño despliegue, a veces, distintas actividades en un espacio compartido con otros que hacen otras cosas o las hacen a un ritmo diferente.

> «El deseo de experimentar, de conocer, me hace con frecuencia llevar en mi trabajo una marcha discontinua, que seguramente se debe a que me interesa más la experimentación que la experiencia, así como prefiero conocer al conocimiento» (Eduardo Chillida, escultor español, 1994).

CAPÍTULO 4 

Primeras huellas gráficas

Dibujar es desenrollar una madeja tirando de un hilo, o sea, de una línea.

LUIS FELIPE NOÉ, *Noescritos sobre eso que se llama arte*

Los chicos, en un entorno donde otros escriben o dibujan, muy pronto sienten el impulso de hacer sus primeros trazos. Imitan las acciones que ven en adultos o en niños más grandes. Estas exploraciones son la génesis de dos sistemas simbólicos, el dibujo y la escritura.

Si un bebé de un año encuentra un bolígrafo, posiblemente se lo lleve a la boca o lo golpee. Un día, ese mismo bebé, al encontrar esa herramienta, imitará el gesto que ve a diario, y al hacerlo descubrirá que deja una marca.

El dibujo surge espontáneamente en un entorno donde alguien escriba o dibuje. Donde alguien haga trazos sobre una superficie. Y no es casual hacer referencia a la escritura y al dibujo de manera conjunta. Es que para un niño, al principio, no hay diferencias entre estos dos lenguajes (Lurçat, 1986). No sabe aún que son lenguajes, no conoce sus códigos, sólo las huellas de sus gestos sobre una superficie. Una superficie modificada por los trazos que resultan de sus movimientos.

Al principio es sólo eso, una huella, un gesto gráfico, y el enorme placer que esto causa. Tanto el generado por la descarga motriz, como el visual, al observar la marca de ese gesto fuera de sí mismo. Decía la

investigadora Rhoda Kellog (1987: 20), quien se dedicó específicamente a estudiar los dibujos de los niños:

> «Durante mucho tiempo se ha supuesto que el placer primario que experimentan los niños pequeños al hacer garabatos es el movimiento, o "placer motor". Pero cabe suponer igualmente que el placer primario es el visual. ¿Por qué se molesta el niño en rotular un papel o hacer líneas en el polvo? ¿Por qué detiene en seguida los movimientos de los garabatos si estos no quedan marcados, o si, por ejemplo, el lápiz se rompe y ya no puede escribir? ¿Por qué una ventana empañada le atrae sólo mientras dura el vapor que le permite ver las líneas que traza su dedo? La respuesta reside en que el interés visual, sea o no primordial, es un componente esencial de su garabateo.»

Todos sentimos el impulso de pasar el dedo por un vidrio empañado, de hacer un grafismo, dejar una marca. O por el contrario, borrar con la palma la niebla del vidrio, para descubrir nuestro rostro al otro lado del espejo o el paisaje exterior al otro lado de una ventana. No son sólo movimientos placenteros, se trata de modificar esa superficie.

Si un niño de pequeño nos arrebata un bolígrafo, intentará imitarnos, hará movimientos con esa herramienta sobre alguna superficie (nunca en el aire). Pero si el bolígrafo está cerrado, si se trata de un lápiz blanco o sin punta, lo abandonará. Si habla, dirá *no anda*, si no, sólo perderá el interés. Porque lo que impulsa al movimiento, en este caso, es su consecuencia: el rastro sobre la superficie.

Ese íntimo milagro cotidiano, el testimonio visible de su paso por ahí: la huella de su acción y más tarde, cuando empiece a dominarla, la huella de su intención.

Dibujo, un lenguaje de expresión, comunicación y conocimiento

Para especificar el campo que se desarrollará en este capítulo, partiré de algunos conceptos extraídos de un texto elaborado por el artista plástico Luis Felipe Noé para una clase magistral sobre el dibujo, dictada en la Escuela Superior de Bellas Artes «Ernesto de La Cárcova»:

> «Dibujo: un lenguaje cuya unidad no es la palabra sino la línea. Por lo tanto un lenguaje de contenidos más sensibles que precisos.
>
> Dibujar: un pensamiento lineal: una línea lleva a otra línea; un silogismo gráfico. Así como cada uno conoce lo que piensa en la medida en que lo está pensando, uno sabe lo que dibuja en la medida en que lo está dibujando. No antes, ni aun cuando crea lo contrario» (Noé, 2007: 141).[42]

Sus palabras describen al acto de dibujar en su carácter de exploración gráfica y de reflexión sobre ese hacer, pero de reflexión visual.

El dibujo conlleva en su esencia la experimentación, la exploración de huellas gráficas, el diálogo visual con esa imagen que se va creando y cuyas consecuencias son múltiples mixturas de trazos y espacio, de silencios, movimientos y tensiones desencadenados por una necesidad expresiva.

Mucho de esto comienza en los primeros años. Aunque los chicos no lleguen a un manejo total de sus trazos, aunque sus exploraciones se asemejen más a un dejarse llevar que a un proyecto intencional, aunque —como lo describe Lurçat— al principio el ojo sigue a la mano (tal vez ante el asombro por lo que está pasando) (Lurçat, 1986:25)[43]. Aunque esto parece distante de la búsqueda intencional de una imagen, la génesis del dibujo se encuentra en los garabatos que los chicos hacen en los primeros años de vida. Con continuidad en el *oficio* de garabatear, cada niño a su tiempo comenzará a dominar sus trazos, a conferirles diversas formas, intensidades, tensiones e intensiones, descubrirá el universo simbólico que llamamos «dibujo». Podrá usar también esos trazos para otro sistema, el de la escritura, podrá reconocerlos y descifrarlos leyendo imágenes y textos. Y todo esto comienza con un garabato.

Y es importante recordar que Leonardo, Picasso, Sábat, Rembrandt, Fontanarrosa, Andy Warhol, Spilimbergo, Quino..., todos comenzaron garabateando.

En parte, allí reside su valor, y porque son las primeras huellas, únicas, singulares e irrepetibles que produce cada niño.

---

42. Noé, L. F. (2007) «El Dibujo. Texto elaborado para clase magistral dictada en Extensión Cultural de la Escuela Superior de Bellas Artes "Ernesto de la Cárcova" (1994)». En: *Noescritos sobre eso que se llama arte, op. cit.*

43. Lurçat (1986) explica: «veremos cómo el ojo primero va a seguir a la mano, luego la conducirá, lo que se corresponde con un cambio profundo en las relaciones ojo-mano».

Volviendo a los textos de Noé:

> «Representación: es una consecuencia del acto de dibujar, aún cuando frecuentemente parezca el objetivo del mismo.
>
> Una imagen nos comunica más cosas que las que define» (Noé, 2007).[44]

En este párrafo el artista disipa la creencia que, muchas veces, asocia el dibujo sólo a su posibilidad de constituirse en representación de objetos, personas, lugares, etcétera. Este problema distorsiona, frecuentemente, el rol que los educadores asumimos frente a los dibujos de los chicos. Porque, en lugar de disfrutarlos como imágenes que expresan a través de líneas y formas en el espacio, buscamos sólo su valor en la representación y preguntamos: «¿Qué es?». Con la pretensión imposible de traducir un lenguaje a otro.

Nuestro rol respecto del dibujo de los niños no es el de que enseñarles a representar la apariencia del mundo, sino ayudarlos a conocer un lenguaje que posibilita, entre otras cosas, crear imágenes representativas y también abstractas.

Dice el artista plástico catalán Ántoni Tapies (1970: 87):

> «¿Cómo hacer para mirar limpiamente, sin querer encontrar en las cosas lo que nos han dicho que debe haber, sino simplemente lo que hay? (...). ¡Mirad, mirad a fondo! Y dejaos llevar plenamente por todo lo que nos ofrece la mirada, como quien va a un concierto con un vestido nuevo y el corazón abierto con la ilusión de escuchar, de oír sencillamente con toda su pureza, sin querer a toda costa que los sones del piano o de la orquesta hayan de representar forzosamente un determinado paisaje, o el retrato del general, o una escena de la historia. A menudo se quiere reducir la pintura a una mera representación».

Se trata de aprender a ver un garabato «limpiamente», como una imagen visual construida con líneas, de descubrir su belleza, de reconocer su valor expresivo y su cualidad de experimentación gráfica. El valor expresivo de un grafismo está en la calidad del trazo, en su manera de desarrollarse y distribuirse en el espacio.

---

44. Noé, L. F. (2007) *op. cit*

Noé (2007: 141) señala los elementos que hacen a lo esencial de cada *leguaje*, dentro del lenguaje plástico:

> «El dibujo y la pintura: si la línea define al dibujo, el color define a la pintura, pero hay quienes pintan en el idioma de la línea (Van Gogh) o sin color (Picasso cuando hizo el Guernica). El límite puede ser impreciso, sobre todo cuando la línea puede ser una mancha o una pincelada.» (Ver imágenes 35 y 36.)

En estas palabras manifiesta que los límites entre cada técnica: dibujo y pintura, son imprecisos. Al formular propuestas, muchas veces, no se hace necesario definir exactamente si se trata de un dibujo o una pintura, un dibujo pintado, o un dibujo hecho con pintura, como veremos en el capítulo siguiente. Sólo puede preocuparnos, en cierta forma, porque, además, los chicos están aprendiendo a dar nombre a algunas cosas. Entonces, si los chicos estuvieron pegando papeles y nosotros decimos: «Vamos a ver como quedaron estos dibujos», puede parecer confuso. Sin embargo, aunque parezca paradójico, uno podría dibujar haciendo líneas con papeles y ese producto sería un *collage* y también un dibujo.

A veces, a los educadores nos preocupa demasiado la palabra precisa, y como es difícil traducir un lenguaje a otro, estas paradojas son frecuentes.

El poeta y crítico de arte Aldo Pellegrini decía: «La poesía dice con palabras lo que las palabras no pueden decir», mostrando las limitaciones de la palabra y cómo, de alguna manera, los lenguajes artísticos intentan trascender esos límites. Lo que también hace difícil delimitar cada capítulo de este libro; como ahora, en que nos referimos a distintas situaciones de exploración gráfica. Por cuestiones de organización del texto, el capítulo siguiente hablará más específicamente de la pintura, sin dejar de tener en cuenta que también con la pintura se puede dibujar. Por ejemplo, como veremos más adelante, cuando los chicos trabajan con dáctilopintura de un solo color, generalmente dibujan con el dedo, aunque también pintan en el sentido de cubrir una superficie con pintura.

Es difícil poner palabras a ciertas cuestiones del lenguaje plástico-visual, pero además, como se dijo, delimitar estos campos no reviste importancia en nuestra tarea, siempre que tengamos claro qué proponemos y por qué lo hacemos.

Es importante que los chicos se inicien en los lenguajes artísticos desde una perspectiva amplia. Superando estas cuestiones *de nombre* seguramente, es posible animarse a ir más allá con cada propuesta.

Desde el primer gesto gráfico

Rayoneos, garabatos, primeras formas

Durante mucho tiempo, en la formación de docentes y en la tarea en el Jardín, se hizo especial hincapié en determinar en qué etapa de su desarrollo gráfico se hallaba cada niño. Incluso los informes suelen tener un ítem dedicado a esto, que, muchas veces, es la única referencia a la relación de ese niño con la Plástica.

Pero cada niño es diferente, algunos ya hablan y aún no se interesan o no han tenido oportunidad de garabatear, otros a los dos años trepan a los árboles y nunca han accedido a un bolígrafo o a un crayón. Estas adquisiciones están condicionadas sobre todo por el medio en que los chicos se encuentran.

El *Diseño Curricular* de la Ciudad de Buenos Aires para niños de 4 y 5 años, en el capítulo dedicado a la Plástica, subtítulo: «Aspectos para evaluar en las producciones de los niños», propone observar cuestiones que son pertinentes al lenguaje plástico y ayudan a conocer a cada niño y a pensar qué propuestas podrían hacerse, como por ejemplo:

> «• Ha descubierto distintas posibilidades del material.
> • Resuelve problemas de sostén en las construcciones.
> • Manifiesta sus gustos en relación a las imágenes» (GCBA, 2000: 254).[45]

El problema está en considerar a los grafismos casi como homogéneos signos de madurez, sin cruzar el análisis con otras variables importantes. De todos modos, si bien el dibujo puede ser uno de de los indicadores de desarrollo, no es desde esta perspectiva desde donde lo aborda este texto.

Este capítulo enfoca al dibujo como lenguaje, por lo que no me extenderé demasiado en los aspectos evolutivos que podrán encontrase mejor explicados en otro tipo de textos.

Los chicos comienzan realizando rayoneos, trazos casuales, a los que apenas miran, sin demasiada presión de la herramienta. Una vez que los descubren, *el ojo y la mano* empiezan a asociarse, y si bien al principio los chicos miran su mano como si fuera algo ajeno, luego serán ellos quienes conduzcan sus movimientos. A medida que se ejercitan,

45. GCBA (2000) *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años, op. cit.*

logran hacer diferentes tipos de garabatos que están relacionados con las posibilidades de movimiento de la mano y la rotación de la muñeca. Habrá garabatos circulares y longitudinales y también combinaciones de movimientos.

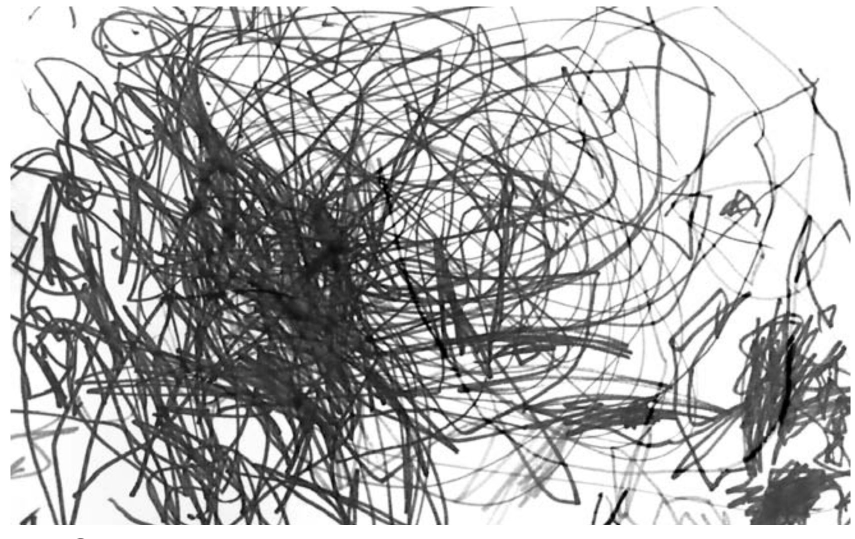


Imagen 9. Garabato.

Cada niño, si tiene la posibilidad de entregarse a sus exploraciones sin interferencias que lo inhiban, con estímulo, en un clima afectivo y de confianza, y con cierta continuidad, va adquiriendo habilidad. Irá logrando paulatinamente el control motriz y visual de sus trazos, que se harán más seguros y no se escaparán del soporte, aunque se trate de pequeños papeles.

Más tarde logrará segmentar el trazo y llevar la mano a un trazado iniciado anteriormente. Descubrirá que puede interrumpirlos, volver sobre ellos, que puede cerrar formas, aprenderá a rellenarlas, a rodearlas. Las diferencias en la aparición de cada logro no implican en sí mismas un retraso o un adelanto, sino que se manifiestan como cualquier otra diferencia entre las personas.

Todos los chicos (salvo los que tienen trastornos graves del sistema nervioso) atravesarán más o menos los mismos momentos hasta llegar a dominar sus grafismos y poder lograr una utilización intencional de los mismos.

Estas exploraciones gráficas son importantes en sí mismas, por el placer que proporcionan, por la posibilidad de conocer y conocerse y porque, en la medida que vayan manejando sus trazos, podrán usarlos

como medios de comunicación y de expresión. Para que esto suceda tienen que adquirir cierto dominio de sus grafismos, y además de controlarlos motriz y perceptivamente, hacerse hábiles en el uso de las herramientas necesarias para dibujar e ir conociendo el lenguaje a través de su uso.

Algunos chicos, mientras garabatean dan nombre a sus garabatos o inventan narraciones, pero se trata de un juego. No es que vean allí, por ejemplo, un avión; por eso, en otro momento podrán nombrar de otra forma a ese mismo garabato.

Los niños pequeños reconocen lo representado en un dibujo realizado por un niño más grande o un adulto y saben que lo que ellos han producido es diferente. Lo que de alguna manera manifiestan en esta actitud es que saben que hay relación entre lo que se puede relatar y la posibilidad de plasmarlo visualmente. Pero es importante que esto sea un descubrimiento de cada niño, no una imposición del adulto que pregunta: «¿Qué hiciste?», cuando ante sus ojos tiene lo que hizo.

Al respecto dice Rhoda Kellog (1987):

> «A menudo el niño fomenta esta tradición. Cataloga a sus Garabatos, Patrones y Agregados como personas y cosas, consciente de que los adultos quieren pruebas de la existencia de un sentido pictórico general en el arte infantil. El adulto puede reírse de él si el trabajo no corresponde en absoluto al título que le ha asignado, y también puede sentirse confuso si los adultos que lo rodean son tolerantes con sus garabatos y aceptan esos títulos erróneos. El sabe que no se trata de Gestalts figurativos, como lo son las fotografías y buena parte del arte adulto que puede ver, pero acepta la tolerancia de los adultos como una incongruencia de la mente de los adultos a la que se halla familiarizado.
>
> La tradición de etiquetas figurativas se ve asimismo consolidada por la ausencia de palabras que describan algunos aspectos del arte infantil. Los adultos que quieren hablar del arte infantil encuentran razonable emplear las mismas palabras que aplican a las cosas ordinarias.»

Lamentablemente, muchos adultos insisten en preguntar «¿Qué hiciste?». Ante esta pregunta, un nene de tres años respondió simplemente: «Esto». Lo mismo respondía Picasso ante esa pregunta: «Esto», y la bailarina Isadora Duncan ampliaba la idea: «Si lo pudiera decir con palabras no lo hubiese bailado».

Como se dijo al principio, los chicos no establecen diferencias entre dibujo y escritura: pueden decir «Dibujame mi nombre» o «Escribime una casita», aludiendo al dibujo.

Muy pronto los chicos descubren la diferencia entre estos dos sistemas. Aún no puedan dibujar una forma, hace poco que exploran sus trazos, pero hace tiempo que miran el mundo, y pueden comprender muchas cosas, aunque aún no las puedan representar. Empiezan a reconocer, por ejemplo, que la escritura tiene una apariencia diferente y característica. Más tarde imitaran su aspecto haciendo una escritura ideográfica, es decir, trazos que tienen la apariencia visual de la escritura, incluso al hacerlos imitan el gesto y el ritmo de la mano al escribir.

Una adquisición posterior a los garabatos y surgida de estos será la posibilidad de cerrar formas intencionalmente. Generalmente, suelen ser circulares por el movimiento de la muñeca, pero también explica Lurçat que muchos chicos hacen formas cuadrangulares siguiendo los contornos del papel (Lurçat, 1986: 27).

Se sienten fascinados con estos logros, pueden llenar hojas y hojas con las mismas formas, se *autoentrenan.*

Con la habilidad de cerrar formas y la de segmentar los trazos, cuentan con las herramientas básicas para construir cualquier tipo de imagen, pero aún no desarrollan la capacidad de representar gráficamente, por eso aún no usan estas formas para representar objetos. A veces dicen: «Voy a hacer un cuadrado» (Lurçat, 1986: 20), o «Es redondo», o «Estoy haciendo formas». Distintos autores dan diferentes denominaciones a estas primeras formas realizadas conscientemente pero sin intención de representar: monogramas o diagramas.

Si nadie interfiere con preguntas que obstaculicen la exploración espontánea, los chicos seguirán probando y llegarán a usarlas tanto para representar figuras como para crear formas abstractas, y también en los signos de la escritura.

Es emocionante observar como un niño logra sus primeras representaciones, como emociona también cuando pronuncia sus primeras palabras; pero así como disfrutamos cuando balbucean, podemos disfrutar también de sus balbuceos gráficos. Cuando los adultos sólo valoran la representación de objetos como meta del dibujo, suelen expresarlo en sus actitudes y los chicos lo perciben.

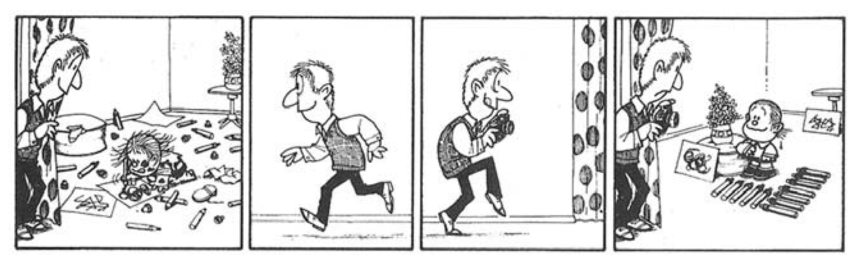


Imagen 10. *Mafalda*. Tira realizada por Quino[46] que refleja esta situación.

La presión por *lograr* la representación es un condicionante tanto para los chicos, que intuyen el desinterés de muchos adultos ante sus grafismos, como para los docentes que se preocupan cuando los chicos *no alcanzan la representación.* En el Jardín Maternal, nuestro interés debería centrarse más en el repertorio de posibilidades gráficas: el manejo de herramientas, el interés por la experimentación, el uso del espacio, las preferencias, los hallazgos y dificultades de cada niño. Aspectos que deberían asumir el lugar ocupado, injustamente, por la preocupación por la representación mimética de objetos con su dibujo.

Los primeros ideogramas

Algunos pocos chicos, los que han tenido más tiempo, más interés personal y más estímulo, pueden llegar a hacer, antes de los tres años, ideogramas. Los ideogramas son representaciones sumamente sintéticas. La mayoría de los autores sostienen que, para hablar de ideograma, debe existir coherencia entre estas estructuras visuales y cómo las nombra el niño. Si hace una línea ondulada y dice «víbora», o un círculo y dice «torta», si hace un círculo con líneas tangentes y dice «sol» o «araña», se trata de ideogramas. Pero hay chicos que hacen ideogramas y aún no se comunican verbalmente. Así que es preferible definirlos como representaciones sintéticas cuya forma guarda coherencia con la del objeto representado. Nuestra experiencia en la lectura de estos símbolos nos permitirá interpretarlos y descubrirlos.

Lurçat señala que cuando los chicos alcancen el suficiente dominio de sus trazos para realizar formas, convivirán dos tendencias en el uso de éstas, una figurativa y otra no figurativa (Lurçat, 1986: 26). Las usarán alternativamente como puras formas visuales y también

46. Seudónimo de Joaquín Lavado, autor de la historieta *Mafalda.*

como representaciones (sintéticas y esquemáticas al principio) de algunos objetos. Lurçat (1986: 29) explica estas diferencias:

> «Si el niño dibuja varios círculos y dice simplemente "hago redondeles", se produce, en este caso, una percepción de la forma, pero no existe ideograma, ya que la forma no supone la esquematización de u objeto real. Para que se dé ideograma es condición indispensable la simultaneidad entre la percepción del objeto y la percepción de su forma expresada por el lenguaje.»

Si bien es importante conocer estas etapas que atraviesan los chicos en sus aventuras gráficas, no hay que perder de vista que no podemos mirarlos sólo desde «lo evolutivo», son individuos que viven en un medio determinado, *sujetos* a diversas influencias marcadas por una cultura familiar. Así podremos pensar en las propuestas acordes a sus posibilidades y favorecer sus deseos de conocer y de experimentar.

Interpretación fuera de sesión = agresión

Una tendencia frecuente es el intento de analizar los dibujos desde lo psicológico, o tratando hacer interpretaciones psicológicas. Hasta se los mira como *tests*, con los riesgos que esto pueden acarrear. Todas nuestras acciones están teñidas con nuestras emociones, pero pretender analizarlas fuera de un contexto terapéutico no es ético y resulta peligroso.

Además, generalmente, se analiza la producción del niño desde una perspectiva adulta. En el libro *Arte desde la cuna* me referí a estas problemáticas:

> «Es bastante usual escuchar: "¡Siempre usa negro! ¿Tendrá un problema?", o "Dibuja y tacha. ¿Qué quiere decirme con eso?".
>
> Estos ejemplos se suman a tantos otros donde los adultos tratan de interpretar desde su propio punto de vista las exploraciones de los niños.
>
> Aclararemos los dos ejemplos para continuar sin miedos ni falsas interpretaciones por el placentero camino de las formas y los colores.

> Bastará mirar los dibujos de Miguel Ángel, Berni, Picasso, Caloi, Quino u otro dibujante, ¡todos han usado tinta o lápiz negro!
>
> Desde que se inventó el papel, el hombre ha dibujado sobre superficies claras y, por lo tanto, ha elegido hacerlo con tinta o lápiz oscuros para provocar un alto contraste y lograr que su dibujo se vea claramente. Los niños muy pequeños toman un color al azar, o lo eligen porque les gusta, o tal vez porque lo tienen cerca. Al principio, no tienen en cuenta sus efectos, pero a medida que se entrenan en el oficio, descubren que con negro se ve mejor, y muchos lo eligen por esa razón.
>
> Más tarde, intentan rellenar sus dibujos, pero como aún no tienen el control motriz necesario, parece que lo tachan, esto no les preocupa porque el interés está centrado especialmente en el placer motriz y sensorial, la necesidad de "producto final bello y terminado" no ha pasado por sus mentes. Así, ese dibujo que puede parecer tachado es la manifestación visible del placer motriz y visual que le provoca dejar en una superficie la huella de su acción» (Berdichevsky, en Origlio y otros, 2003).

En 1981, Rhoda Kellog atribuía esta tendencia a la influencia de Lowenfeld:

> «Lowenfeld anima a los maestros a compenetrarse con el esfuerzo que hace el niño para expresar sus problemas personales a través del arte y a buscar los contenidos de significación.
>
> (...) Sin duda existen aspectos emocionales en la expresión artística, pero no alcanzo a comprender por qué los adultos insisten en que es un informe sobre sus experiencias vitales, cuando incluso los artistas adultos de más talento tienen dificultad para expresar experiencias emocionales en el arte.»

El libro de Lowenfeld: *Desarrollo de la capacidad Creadora,* fue durante años casi el único texto teórico usado en la formación plástica de los docentes de Nivel Inicial en nuestro país. Tuvo influencia en varias generaciones de docentes. Sin desmerecer sus aportes positivos, es necesario considerar el contexto en que se produjo, revisar las tendencias que generó y reflexionar sobre algunos de los *clichés* que construyó en su momento.

¿Miradas del siglo XX sobre niños del siglo XXI?

Estos textos con los que estudiamos en el siglo pasado, ubicaban alrededor de los dieciocho meses el inicio de los primeros trazos de los chicos. Esos autores (y quienes los leíamos) vivíamos en un mundo diferente al actual. Cuando se hablaba de niños de 45 días a 3 años, se los pensaba y estudiaba en el contexto familiar. No existía el Jardín Maternal como lo entendemos actualmente. Tampoco existían, o no eran de uso corriente, los marcadores a fibra ni los bolígrafos. En los 50, los adultos escribían con puntiagudas lapiceras o afilados lápices, herramientas peligrosas para tener al alcance de un niño. Los crayones y las tizas, propios del ámbito escolar, y poco frecuentes en el hogar, eran lo primero que se les daba a los niños alrededor de los tres años, porque podían quebrarse y ser peligrosos para niños pequeños que pudiesen llevárselos a la boca, sólo se usaban bajo la mirada de los adultos.

Por otro lado, en Occidente, generalmente antes de los tres años, muchos niños permanecían con sus madres, abuelas u otras mujeres sustitutas. Y el modelo de mujer que se imponía desde los medios era *el ama de casa,* sujeta a las tareas domésticas, vestida con pollera plato y cintura apretada, o menos *coqueta*, con *batón,* a veces, con una escoba o un plumero en la mano. Difícilmente se las veía escribiendo o dibujando.[47]

Tampoco era frecuente, ni barato, como lo es en la actualidad, tener al alcance de un bebé instrumentos que, con poco esfuerzo, permiten hacer trazos. Tampoco el medio familiar ofrecía un estímulo especial en este sentido.

Todas estas circunstancias culturales, tecnológicas y económicas, el medio y las actividades de los adultos cercanos, han cambiado. Se ha facilitado la posibilidad de los chicos de hacer sus primeros «rayoneos». Los bolígrafos y los marcadores no son exclusivos ni costosos. Muchos niños pequeños están en contacto con personas que los usan frecuentemente (por lo general, para escribir). Si pueden sentarse y si acceden a fibras o biromes, muy pronto comenzará el juego de desenrollar líneas.

La mayoría de los adultos tiemblan de sólo pensar en que un niño menor de tres años ande por la casa con un bolígrafo, y mucho menos con un marcador.

---

47. Es interesante observar las tareas realizadas por las mujeres en las viejas series televisivas como «Yo quiero a Lucy», «Pero es mamá quien manda», «Papá lo sabe todo» o «Hechizada».



Imagen 11. Escena de *Mafalda* publicada en el semanario *Siete Días*.[48]

Y luego está el Jardín Maternal, un ámbito donde los adultos sí disponemos de tiempo y deseos de acompañarlos en sus exploraciones gráficas. Y la actitud que asumamos ante sus productos favorecerá el deseo de los chicos de continuar con sus exploraciones. El resto depende de cómo a cada uno le impacte lo que los niños hacen, el sentido que cada espectador construya, sin intentar proyectar sus propias impresiones e interpretaciones.

Materiales y herramientas para dibujar

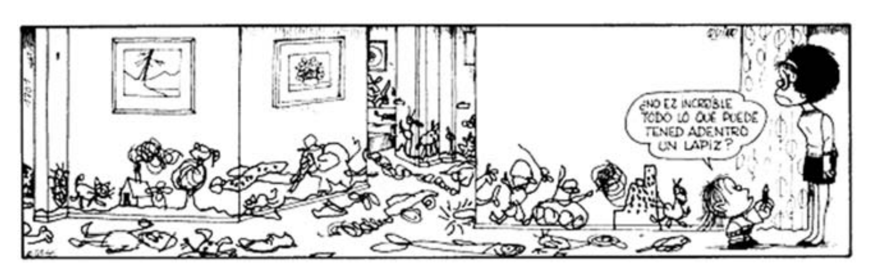


Imagen 12. Escena de *Mafalda* publicada en el semanario *Siete Días*.

Como se dijo, los primero trazos surgen cuando un niño pequeño arrebata algunas de las herramientas que hay en su medio e imita lo que ve hacer a otros. Por eso, las herramientas que elijamos para trabajar con los chicos tendrán que ver con lo que les es familiar, lo que ya vieron en manos de los adultos o de chicos mayores. A veces será un bolígrafo, otras un pedazo de ladrillo en la pared, una rama en la tierra o un dedo en la harina desparramada por su mamá en la mesada. Muchas de estas primeras exploraciones se entrelazan con actividades alejadas de lo que llamamos «dibujar», pero que enriquecen a los chicos en sus descubrimientos.

48. Quino (1970) *Mafalda 6*. Ediciones de La Flor. Buenos Aires.

Pero sin duda treinta mil años de cultura gráfica han proporcionado cada vez mejores y más precisos materiales y herramientas para dibujar. Desde la rama en la tierra hasta el *mouse* de la computadora, el abanico de posibilidades es inmenso. Al elegir, en el ámbito del Jardín, es preferible seleccionar herramientas y materiales que brinden posibilidades diversas, que sean fáciles de usar y que estén en la cultura del niño. Ir de lo conocido, hacia los materiales y herramientas más genuinos que usan los profesionales.

Usar un tenedor para dibujar, para dejar huellas, puede ser muy interesante para un niño mayor, pero puede ser confuso para un nene de un año y medio que está entrando en el universo de la plástica y que, seguramente, tratará de llevar el tenedor a la boca (Imagen 37).

Por la misma razón, los hisopos pequeños, tan útiles para usar con tinta, pueden ser peligrosos con los más chiquitos, ya que tal vez intentarán metérselos en sus oídos. Si comenzamos dándoles hisopos más grandes, confeccionados con ramas y algodón, más tarde también podremos incorporar los pequeños.

La tinta es un material elegido para dibujar desde Oriente a Occidente. Sentir cómo se desliza la tinta china sobre la superficie de un papel es sumamente placentero. En la actualidad, se facilita el uso de tintas con niños pequeños dentro de herramientas como bolígrafos y marcadores a fibra. Al principio, será más sencillo que los chicos usen marcadores gruesos, que son más resistentes, o biromes. Más tarde, podremos darles la tinta también con hisopos.

Los crayones llegarán cuando los chicos respondan a la consigna de usarlos sólo para dibujar, porque al igual que las tizas pueden quebrarse y, en trocitos, revisten cierto riesgo de ser llevados a la boca por los chicos muy chiquitos. Por eso es preferible dárselos cuando estamos seguros de que entienden nuestro «No, es para dibujar, si lo llevás a la boca puede hacerte mal».

En estos primeros intentos, van probando formas de tomar el instrumento que varían según se trate de un crayón o un bolígrafo. Un crayón grueso o una tiza pueden usarse de diversas formas; un bolígrafo o una fibra requieren de un cierto modo de uso, pero como los chicos los conocen en manos de los adultos, los imitan.

Ofrecer estas herramientas familiares, que dejan rastro sin presión alguna y que los chicos asocian con la acción de dibujar, suele ser más estimulante que un crayón o una tiza, que aún no son tan conocidos y que además pueden tragarse.

Cualquiera sea la herramienta o el material que se les dé es importante la continuidad, no llevarlos de una herramienta a la otra, para

que así cada una *les cuente* sus secretos y posibilidades y para que adquieran cierta destreza en su uso. Como cada material ofrece distintas posibilidades, es importante que los vayan conociendo paulatinamente.

Los soportes

Para seleccionar un soporte es importante tener en cuenta distintas variables:

Tamaño: sobre este tema existen estereotipos como, por ejemplo, que cuanto más chicos son los niños, más grande deberá ser el soporte en el que trabajen. Esta premisa fue sostenida como verdad absoluta desde un paradigma que ponía el acento en el desarrollo de las capacidades motrices. Actualmente, sabemos que, si bien es mucho más rico y placentero contar con superficies amplias para trabajar, los niños deben enfrentarse a diferentes situaciones espaciales, utilizar distintos tamaños y formas de soportes para resolver diferentes problemas, e ir conociendo las posibilidades que les ofrecen. El tamaño del soporte se relaciona con las diversas variables que intervienen, como el espacio físico del que se dispone, las herramientas y materiales que se van a utilizar y la propuesta que se hace. Además, cada niño es diferente, y así como algunos se sentirán cómodos en grandes superficies, otros preferirán a veces una pequeña libreta y, en otro momento, tal vez un soporte grande.

Por eso, es importante hacer diferentes y variadas propuestas. Con continuidad en el uso de cada uno de los materiales, herramientas y soportes, los chicos irán conociéndolos, desarrollarán preferencias y aprenderán a seleccionarlos según sus necesidades y en relación a las herramientas. A veces, en relación con *lo descontrolado* de los primeros trazos, se les dan a los niños pequeños sólo soportes grandes, creyendo que sus movimientos amplios necesitan superficies grandes para dibujar. Sin embargo, muchos chicos no dominan visualmente esos espacios amplios, no están acostumbrados a usarlos, así como a otros les atraen.

Si observamos a los chicos en distintas situaciones cotidianas veremos que, si tienen oportunidad de garabatear en distintos tamaños de soportes, van desarrollando la capacidad de regular sus movimientos y gestos gráficos según el tamaño de soporte. Por ejemplo, cuando los niños están en un consultorio médico, y ante la espera se ponen inquietos, los adultos para entretenerlos les ofrecen diminutos cuadrados de papel de un taco de anotaciones de la recepcionista, o una hoja de la agenda de su mamá donde dibujan sin demasiada dificultad. A los más

pequeñitos les fascina garabatear en las libretas y cuadernos de los adultos[49], inclusive los hacen eligiendo, precisamente, el espacio donde ya está escrito. Cuando les ofrecemos otros espacios libres, vuelven a buscar la zona escrita, mostrando que su interés es hacer lo que *se hace* en ese espacio.

En el Jardín, es importante que, cuando les ofrecemos a los chicos soportes de dimensiones diversas, los ayudemos a tomar conciencia del espacio. Para hacerlo, por ejemplo, podemos pedirles que recorran con sus manos el espacio disponible para dibujar. Así como los adultos, al entrar en un ámbito no conocido, lo recorremos visualmente hasta elegir dónde ubicarnos o descubrir cuál es el lugar disponible, los niños necesitan recorrer concretamente ese espacio *nuevo* para reconocerlo.

Así los chicos, además de manejar sus trazos y adquirir habilidad con las herramientas, descubren también las posibilidades de trabajo en diferentes espacios.

Si sólo usa tizas en el pizarrón que hay en su Jardín o en su cuarto, difícilmente pueda manejar una birome en un espacio limitado. Pero si dibuja con frecuencia con una misma herramienta, si tiene varias oportunidades de usar diversos soportes hasta descubrir sus posibilidades, irá adquiriendo habilidad y descubrirá cómo usarla en cada uno, explorando los movimientos necesarios para dibujar en cada espacio.

Los seres humanos tenemos la capacidad de adaptarnos a diferentes espacios, por eso es interesante que los chicos tengan la oportunidad de enfrentarse a distintas situaciones espaciales para dibujar.

Cuando se usen soportes de gran tamaño en plano vertical, será necesario que les enseñemos a ubicarse a cierta distancia para mirar lo que van haciendo. Así los chicos podrán dominar visualmente la superficie donde están pintando o dibujando.

Cuando trabajan en soportes grandes ubicados sobre la mesa, los chicos, por su altura, no alcanzan a dimensionar fácilmente el espacio total. En estos casos, cuando concluyen sus exploraciones, es interesante colocar el soporte en la pared e invitarlos a observar lo que hicieron a cierta distancia.

Posiblemente, la mayoría de los chicos, en sus casas, sólo tengan la oportunidad de usar bolígrafos y lápices en papeles, cuadernos o libretas de los adultos. Pero en el Jardín Maternal será interesante que les brindemos variadas posibilidades en cuanto a los tamaños de los soportes. Hay materiales y herramientas que se adecuan para ser utilizados en

49. Igual que María, en mi agenda, y muchísimos chicos con quienes hice esta experiencia.

soportes amplios, como las tizas, los crayones gruesos, los pasteles al óleo o los grandes hisopos con pintura; y otros que están diseñados para ser usados en soportes más pequeños, como los bolígrafos, lápices o crayones finos.

Resistencia: si usan bolígrafos, crayones o marcadores, el papel fino de resma de 80 gramos se adaptará muy bien, pero cuando se trate de materiales húmedos, los soportes deben ser cartulinas gruesas (son muy apropiadas las cartulinas de caja o encapadas), hojas Canson, ciertos cartones, y los papeles satinados, como el papel de ilustración grueso (como el de las hojas de almanaques y afiches de publicidad usados del revés). El papel de los afiches callejeros resiste mucho aunque es fino y suele transparentarse la imagen del lado posterior. Siempre es necesario probar cómo funciona el material sobre el soporte antes de dárselo a los chicos, ya que cada papel varía según la marca.

El papel de ilustración y las cartulinas funcionan muy bien con las tintas. El papel de escenografía es muy resistente y funciona con todo tipo de material para dibujar, pero debe tenerse en cuenta su color a la hora de seleccionar el de los materiales, como veremos en el punto siguiente.

Contraste: una regla básica de la percepción es que para ver tiene que haber contraste. Algo tan simple y básico suele olvidarse a menudo. Muchos docentes seleccionan con amoroso cuidado un soporte resistente a la inexperiencia motriz de los trazos de los chicos, pero omiten considerar la relación del color del material usado, con el del soporte. Esto se debe a que durante muchos años en la formación docente no se enseñaba el lenguaje plástico, entonces se hace muy difícil, obviamente, transmitir lo que se desconoce.

> *En una cartelera de trabajos realizados por niños de una sala de dos años, bajo el cartel:* Exploración de témpera con hisopos*, se exhibía un conjunto de trabajos realizados con témpera amarilla sobre hojas blancas. Me detuve a mirarla para intentar descubrir qué tipo de hallazgos habían obtenido los chicos en esa exploración. Tuve que hacer un esfuerzo enorme para ver las huellas de las acciones de los chicos, tan tenue era el contraste entre el papel blanco y el amarillo del material. Al conversar con la maestra que propuso la actividad dijo: «Como nuestra sala es la amarilla, usé el color que los identificaba».*
>
> *Le pregunté por qué no había seleccionado un soporte más oscuro donde se pudiesen ver claramente los trazos. Me respondió que no lo*

había pensado. Observando la cartelera, intenté mostrarle las distintas cosas que los chicos habían experimentado con el hisopo; algunos hicieron líneas, otros habían incluido puntos, seguramente al chocar el hisopo contra el soporte. Muy pocos habían cubierto la superficie y algunos habían dibujado formas. Uno solo había hecho una gran forma redondeada y la rellenó; en varias hojas había agujeros. La maestra dijo que nunca se detenía a mirar esas cosas y reflexionó: «Creemos que basta usar un material para explorarlo y no sabemos cómo ayudarlos. Yo les digo que está hermoso y sólo me preocupo porque disfruten con la actividad».

Esta interesante reflexión expresa la importancia de tener en cuenta qué se quiere enseñar a la hora de pensar nuestras intervenciones.

Revisando carpetas y carteleras junto a docentes, reflexionando sobre la selección de un material, de una herramienta o un soporte, muchas veces comentan: «Usé lo que tenía».

Usar, por ejemplo, marcadores sobre hojas de color puede tener resultados muy diversos, ya que, cuando el soporte es oscuro, la transparencia de la tinta impide ver claramente el trazo; cuando es claro, su color se suma al del marcador y se ve distinto. Estas variables tienen que tenerse en cuenta al ofrecer a los chicos estos soportes.

Esto parte de que nunca se educó la mirada de los que hoy somos docentes. Pero es posible revertir esta situación experimentando personalmente cómo funciona cada material sobre cada soporte antes de dárselos a los chicos. Y al elegir un soporte de color y seleccionar materiales y herramientas, hay que tener en cuenta que los trazos tienen que poder verse claramente. Aunque estemos en una sala de un año, es importante comunicar a los chicos el fundamento de esta selección: «Elegí crayones blancos y amarillos para que se noten en estas hojas oscuras donde van a dibujar». Así los chicos irán incorporando la idea de que los materiales se seleccionan en función de lo que ofrecen, y con un sentido estético.

Lamentablemente, están demasiado instaladas frases que repetimos hasta vaciarlas de sentido, el: «Elegí el pincel que más te guste» o el: «Pinten con el color que más les guste». Este tipo de formulación conlleva la idea errónea de la elección caprichosa, sólo movida por el gusto. Puede encantarnos una pinceleta gruesa, pero que no sirve para un papel pequeño o para hacer una línea. El que crea una obra, además de su gusto personal, piensa en términos de necesidades expresivas y compositivas. Si cambiamos el *que más te guste* por *el que necesites,* y fundamentamos, además, nuestras propias selecciones, muy pronto los chicos empezarán a construir sus propios criterios de selección.

Sentido estético: en el Jardín Maternal, los maestros tenemos la responsabilidad sobre todas las decisiones y elecciones. A medida que los chicos van creciendo, irán participando cada vez más activamente en las elecciones, tomando también algunas decisiones. Si queremos educar la mirada de los chicos, su sensibilidad y sentido estético, es preciso considerar el aspecto visual que le devuelve su producción a quien la realiza. Por todo esto, tenemos que pensar cuidadosamente cada elección de materiales, cada combinación de herramientas. Detenernos a observar cómo pueden funcionan los colores elegidos entre sí y en relación al soporte, cómo armonizan, cómo contrastan. Así, poco a poco, los chicos irán adquiriendo una mirada estética. Por supuesto que esto se complementa con la frecuentación de obras artísticas y un ambiente especialmente preparado para el encuentro estético.

Además de compartir con ellos las razones de nuestras elecciones, es interesante ayudarlos a observar, por ejemplo, los contrastes en los que, generalmente, en su entusiasmo por pintar y dibujar, no reparan. Sugerir a veces, por ejemplo: «Fíjense que colores se notan más». Estas intervenciones pueden andamiar la mirada de los chicos. Pero los comentarios tienen que aparecer de tanto en tanto, para no interferir demasiado en el proceso exploratorio y en el recorrido que cada uno va haciendo a partir de sus descubrimientos y con la incorporación de los hallazgos de los demás. Algo que puede ser muy rico para chicos que hace tiempo están usando un material, puede no tener sentido aún para otros que recién lo están conociendo.

Sugerencias y propuestas en torno al dibujo

En la sala de bebés

Dibujar no es precisamente una actividad para bebés. En cambio, mirar dibujos entre los brazos amorosos del docente, puede resultar una experiencia interesante. Entonces en estas salas estaremos proponiendo mirar dibujos, y si es en brazos, un ratito con cada uno, mucho mejor.

A medida que vayan creciendo, algunos comenzarán a interesarse también por realizar sus primeros «rayoneos». Serán uno o dos niños, probablemente los más grandes o los que se hayan sentado antes, o quizá, los que permanecen más tiempo despiertos.

Tal vez suceda que cuando tenemos que escribir algo nos sorprenda la curiosidad de alguno por lo que hacemos. Si la organización del espacio lo permite y hay otro adulto con el resto de los niños, podemos dejar

alguna birome destapada al alcance de los chicos, muy cerca de nosotros, con algunas hojas o libretas en desuso. Observaremos qué hacen, si se acercan y quieren usarlas para dibujar o si simplemente las chupan o golpean. No hay que apresurarse, no es algo que puedan hacer todos los chicos, sino uno o dos, y siempre con nosotros muy cerca.

Los bebés en el Jardín nos ven escribiendo, pasando las hojas de un cuaderno, y en sus casas, también ven a sus familiares. En cada sala habrá niños que, además de sus diferencias de edad y de temperamento, tendrán diversas experiencias; alguno tendrá un hermano mayor, otro, una mamá o un papá que lo incentiva, y otros tal vez no hayan tenido aún la oportunidad de ensayar sus primeros trazos. Teniendo en cuenta estas diferencias (véase el apartado: «Pedagogía de la mirada»), generalmente en la segunda mitad del año, será posible hacer algunas experiencias. Pero es importante recordar que esas propuestas no serán para todo el grupo al mismo tiempo, sino que habrá que diseñarlas para uno o dos chicos.

En la sala de un año

> *«En la primera infancia los niños construyen un repertorio de sensaciones, rutinas y expectativas. A partir de su experiencia, confieren sentido práctico a sus mundos físico y social. Basándose en esta experiencia entre los 2 y los 6 años, los niños normales recorren el enorme camino que los transforma de animales exploradores en seres humanos usuarios de símbolos. Adquieren la gramática fundamental de la lengua materna, los fundamentos de sistema de numeración y las convenciones que rigen la música que escuchan y cantan. Consecuencia de esta explosión en el desarrollo de los símbolos es que los niños que hasta entonces sólo han sido espectadores pictóricos comienzan a ser productores pictóricos».*
>
> DENNIE PALMER WOLF, *El aprendizaje artístico como conversación*

Una alumna del Profesorado llevaba a su hija, de un año, a las reuniones semanales con sus profesoras y compañeras. La sentaba en medio de la mesa y nosotros nos deleitábamos a su alrededor, observándola. Como no caminaba, se quedaba allí, ocupándose de tratar de agarrar todo lo que había a su alcance y llevarlo a su boca. Cada vez que tenía una birome cerca, intentaba llevarla a su boca, hasta que llegó un día en que tomó la birome y comenzó a rayar la mesa.

¿Cuándo un niño deja de necesitar conocer a través de su boca? ¿Cuándo entra en la cultura de lo gráfico? ¿Cuándo está listo?

La observación atenta de cada niño brindará algunas respuestas. Cada uno revelará necesidades particulares. También serán diferentes muchas de nuestras propuestas que al principio serán sólo para algunos chicos.

Los soportes, inicialmente, podrán ser grandes hojas que se colocaran forrando la mesa (para que los chicos no las arruguen), o libretas usadas. Como se dijo, a los chicos les fascina el ejercicio de pasar las hojas, y suelen dibujar donde hay algo escrito. Justamente, será un aprendizaje empezar a usar el espacio específicamente destinado a albergar sus trazos.

Los distintos niveles de frecuentación con los materiales y herramientas profundizan las diferencias entre los chicos de la misma edad. Algunos, cuyas mamás o papás estudian o trabajan en la casa, se acostumbran a los cuadernos y las biromes. Los prefieren a los crayones y a otros materiales que les ofrecemos en el Jardín.

En los días lindos, salir a dibujar con tizas húmedas o secas es algo placentero, siempre teniendo en cuenta que los chicos tienen que entender que no deben llevarlos a la boca porque son para dibujar. Como siempre, es necesaria la continuidad en el uso de cada material y cada herramienta. Si los chicos comienzan a usar tizas en el piso o la pared del patio, luego podremos dárselas para trabajar sobre hojas de papel blanco y también en cartulinas oscuras.

Como a algunos chicos no les gusta ensuciarse, es importante tener siempre trapos húmedos y secos para que puedan limpiarse tantas veces como lo necesiten. Esto permitirá que algunos dibujen y otros, por ejemplo, permanezcan haciendo otras cosas. Cuando alguien quiera dejar de dibujar, podrá limpiarse y tomar un juguete o mirar un libro sin ensuciarlo. Como veremos al referirnos a la pintura, el uso del trapo, un objeto familiar, les da independencia y ayuda a que los chicos que no sienten placer al ensuciarse se animen.

Una experiencia de dibujo en sala de dos años

Relataré una experiencia desarrollada con un grupo de estudiantes en una sala de dos años, en el primer cuatrimestre del año.

Eran dieciséis niños que asistían al Jardín desde los 45 días. Sin embargo, las alumnas habían observado que, cuando les daban crayones o tizas, muchos los llevaban a la boca y hasta intentaban

pintarse la cara o la boca. La mayoría de los chicos, en el contexto familiar, no accedían a manifestaciones de las artes visuales

Decidimos preparar una serie de reproducciones de dibujos para que los observaran. Estas imágenes servirían de referencia sobre lo que iban a proponerles, y también para enriquecer a los chicos con dibujos de calidad. Se trataba de fotocopias de dibujos a pluma y tinta realizados por Van Gogh, tintas de Rembrandt y algunos dibujos realizados a lápiz y carbonilla, también una historieta de Quino fotocopiada de una revista. Estos son algunos de ellos.



Imagen 13. *El Cartero Roulin*, Van Gogh, 1888. Tinta, pluma y caña.



Imagen 14. *Campesinos en torno a la mesa*, Van Gogh, 1889. Lápiz.



Imagen 15. *Sagrada Familia*, Rembrandt, 1652.
Tinta y aguada con pluma y pincel. Detalle.

En el primer encuentro, se invitó a los chicos a recorrer la muestra de dibujos. Estaban enmarcados en cartón corrugado, con los datos de las obras: título, material y autor, en una tarjetita ubicada a la derecha de cada imagen. Las reproducciones estaban pegadas en la pared a la altura de los niños, con espacio entre obra y obra.

Les encantó poder caminar mirando las obras, señalaban, las tocaban, hacían mínimos comentarios. Al mirar el retrato de «El Cartero Roulin», de Van Gogh, un niño preguntó «¿Quién es?». Algunos afirmaban que cada una de las mujeres representadas era su mamá. Un nene señaló la barba del hombre representado y dijo: «Tiene barba». Enseguida se echó a reír.

Algunos pedían que les leyeran qué decía en los carteles, algo que nos sorprendió. Muchos adultos, en un museo, antes de detenerse a contemplar una obra, se acercan a leer la información escrita. Confían más en esta información que en su propia observación. La atención de los chicos estaba en las imágenes pero las tarjetas también despertaban su curiosidad; sabían que eso era escritura y demostraban no sólo que diferenciaban claramente ambos códigos, sino que sabían que los adultos podían leérselas. Así se enteraron de que allí estaba el nombre de las obras y sus autores.

Mariela, la estudiante que coordinaba la actividad les contó que se trataba de dibujos hachos por dibujantes. Un nene preguntó: «¿Para nosotros?»; ella le respondió: «Para nosotros y para todas las personas que quieran mirarlos, por eso no los despeguen, son para verlos».

Un chico dijo: «Lo hizo mi mamá». Por supuesto que, a partir de ese comentario, muchos sostuvieron que los otros los habían hecho sus mamás. «Los hicieron artistas muy importantes, nosotros no los conocemos, pero podemos mirar sus obras» dijo Mariela y preguntó: «¿Qué ven acá?».

Los chicos decían «un papá», «un bebé». Recorrían una y otra vez la muestra y señalaban, esperando los comentarios de los demás chicos y también los de la docente.

Luego de un rato, les propuso dibujar a ellos. Fueron a sentarse. En las mesas los esperaban las hojas y biromes negras.

Comenzaron a trabajar con dedicación, haciendo grafismos sobre las hojas, entusiasmados con las biromes. De pronto, uno de los chicos se paró y extendió su dibujo para que Mariela lo viese, haciéndole una seña para que lo pegue en la pared, junto a los demás dibujos. Esto, que no estaba previsto, mostraba que ese niño establecía una relación entre sus propios grafismos y las obras expuestas. Después los demás pidieron lo mismo. La practicante les propuso buscar un

lugar para pegarlos y escribió cartelitos con el nombre de cada uno. Luego la ayudaron a pegarlos debajo de cada trabajo y se quedaban mirándolos muy entusiasmados.

Tres días después, volvieron a proponerles dibujar; los soportes eran iguales, pero esta vez había varios colores de bolígrafos. La idea era ver si los chicos se interesaban por cambiar de color o si usaban cualquiera. Sólo algunos chicos los probaban, así que fue necesario sugerirles: fíjense que hay varios colores.

En esta segunda oportunidad, el tiempo de experimentación fue mayor, los chicos creaban distintos garabatos, algunos hacían puntitos chocando el bolígrafo contra el soporte, la mayoría hacía trazos circulares y longitudinales. Dos chicos hacían formas redondeadas; una nena dibujaba prolijamente una forma junto a la otra armando una serie; otro, también hizo una forma redondeada y la llenó de puntos. Muy pocos probaban los colores, parecía que a la mayoría, por ahora, les bastaba usar un mismo color. Entonces Mariela se sentó con ellos y propuso: «¿Por qué no probamos que colores hay?, mientras colocaba una nueva hoja en la mesa. «¿Probaron el rojo?», interrogó, mientras extendía su mano hacia el bolígrafo rojo. Una nena lo tomó e hizo trazos con ese color en la hoja recién colocada. El resto de los chicos de la mesa miraba con atención. La docente propuso: «¿Probamos otro color?». Un nene le alcanzó el bolígrafo verde diciendo: «Este».

Mariela le respondió mencionando el nombre del color: «¿Querés que probemos el verde? Usalo vos, a ver cómo es».

Una nena le extendió otra vez el rojo. La docente le advirtió: «Ya usamos el rojo ¿Querés probar otra vez?».

Uno de los chicos, que no dibujaba, se levantó y se acercó a Mariela. Uno a uno fue agarrando los bolígrafos y preguntando: «¿Este cómo se llama?». «Azul», contesta la docente. «¿Y este?», continuó el niño, proponiendo un juego. Mariela respondía y preguntó: «¿No querés probar cómo dibuja?». Finalmente, el niño se puso a dibujar en esa hoja que estaban usando para probar.

Algunas de las estudiantes que observaban sostuvieron que hubiese sido más pertinente repetir la misma propuesta que la vez anterior; otras, en cambio, sostenían que de este modo ofrecían la posibilidad de usar o no los colores. La discusión se generaba en un interrogante: ¿al insistir sobre el cambio de colores, no se distraía la *energía* que hubiesen empleado en sus exploraciones? ¿No fue apresurado hacer una propuesta diferente?

El debate manifiesta la necesidad de la continuidad. Como expresó una de las estudiantes, con su propio grupo cada docente tiene tiempo, puede volver sobre una misma propuesta hasta descubrir el momento en que considera necesario agregar algo más. Para eso, como dijimos, es necesario observar a cada niño, porque no todos están en el mismo punto del proceso, algunos se interesan sólo por jugar a nombrar los colores, y otros, por dibujar.

A medida que los chicos perdían interés, Mariela sacó una cartuchera (un objeto hasta ahora no usado, pero conocido como «contexto natural» de los bolígrafos) y les pidió que fueran guardando los bolígrafos allí a medida que iban terminando.

También se prepararon diecisiete libros, con reproducciones de los dibujos, uno para cada niño, y uno para dejar en la sala. Los libros, del tamaño de un cuaderno, estaban hechos con las mismas reproducciones de las obras y algunas más. Todos de línea negra, anillados y con tapa resistente. En la primera hoja se explicaba que este era un libro de arte para disfrutar en familia, y que se trataba de dibujos. Que así los habían concebido sus autores; que no eran para pintar (suponíamos que era posible que las familias pensaran que estaban incompletos y que ese era su fin, por el hábito cultural de ofrecer a los niños los lamentables libros para colorear). En cada hoja, estaban los datos de las obras como en los libros de arte. Se trataba de un regalo para cada familia y se invitaba a mirarlos con los chicos.

Se los repartieron en un encuentro posterior, contándoles que eran libros para ellos. Los chicos se mostraron entusiasmados y cada uno empezó a hojear el suyo. Algunos miraban con atención, otros pasaban las hojas mecánicamente sin observar. Una nena ni siquiera lo miraba al derecho, por lo que la maestra de la sala y su ayudante, que acompañaban la actividad, le sugirieron darlo vuelta. Uno de los chicos descubrió, emocionado, que estaban los dibujos que había exhibidos en la pared. Mostró, feliz, una hoja del libro y se paró a señalar dónde estaba. Otros lo imitaron, siguiendo el juego; los otros ocho chicos (no estaban todos presentes, como solía suceder en los días de mucho frío) seguían sentados pasando las hojas, mientras Natalia, la más chiquita de la sala, la que apenas había pasado las hojas sin mirar, estaba dispersa.

Mariela preguntó: «¿Dónde vamos a guardar los libros?». Varios chicos señalaron el estante de la biblioteca, mientras otros se lo entregaban. Entonces les explicó que, por el momento, los dejarían

en la biblioteca, pero que a la salida se los iban a llevar para mirar en sus casas con sus familias.

Nuevamente, les propuso dibujar, anunciando que había traído las biromes de colores. En cada mesa colocó una cartuchera cerrada con las biromes adentro. Esta forma de colocar el material no es típica del Jardín de Infantes, pero la idea era que usaran las biromes como se las usa en casa y que aprendieran a guardarlas en su lugar.

Dos chicos seguían mirando los libros, mientras que la mayoría ya estaba en la mesa. Mariela les indicó que había muchos bolígrafos, pero que tratasen de usarlos de a uno por vez. En un grupo, los chicos abrieron la cartuchera y pusieron todos los bolígrafos sobre la mesa. En la otra mesa, Natalia, que no había querido dibujar la vez anterior, se hizo cargo de la cartuchera y repartía las biromes; los chicos, evidentemente acostumbrados a que los adultos les repartan el material, aceptaban la imposición. La docente le dijo: «¿Qué te parece si dejás que cada uno agarre la que quiere y vos dibujás también?».

La niña no aceptó la idea. Estaba encantada abriendo y cerrando la cartuchera. Luego de hacerlo varias veces, sacó una birome y ensayó unos tímidos trazos. Para entonces, muchos bolígrafos (dos rojos, dos azules y dos negros por cartuchera) estaban en la mesa. Natalia los guardó cuidadosamente y volvió a cerrar la cartuchera (lo que más le interesaba). Luego se levantó y se dirigió a una silla donde estaba la pila de libritos, tomó uno y esta vez sí lo miró con interés.

El relato muestra qué importante resultó, en este caso, ofrecer opciones, dentro de la misma propuesta, para que los chicos pudiesen elegir. Porque eran evidentes las diferentes necesidades, los diferentes intereses, los ritmos personales. Todos disfrutaban del momento, pero haciendo cosas distintas. En esta oportunidad, todos (salvo Natalia) utilizaron más de un color. Mariela les entregó las tapas de las biromes y les enseñó a ponérselas (hasta el momento se las habían dado destapadas por temor a que se las metieran en la boca). Casi todos los chicos colaboraron, otros se levantaron otra vez a mirar los libros. Mariela, la maestra de la sala, y otra compañera estaban atentas a que ninguno se las pusiera en la boca porque había dudas acerca de dárselas.

Natalia dejó de mirar su libro y ayudó a guardar las biromes en las cartucheras.

La actividad no se centró sólo en la acción de dibujar, sino también en observar dibujos y administrarse solos con las herramientas.

Ahora más grande aún

Luego de varios encuentros dibujando con biromes, hubiese sido interesante que los chicos pudiesen usar tinta china e hisopos. Pero las estudiantes no se animaron, con esta cantidad de chicos, a usar un material que pudiese manchar.

Optaron por retomar las tizas. La clase siguiente, Mariela les propuso dibujar con tizas; todos juntos en el pizarrón, y luego en las mesas que estaban totalmente cubiertas con un papel afiche. Ninguno se las llevó a la boca ¿Sería que ahora sí tenían claro que eran para dibujar? ¿O la consigna había sido más clara? ¿O era el momento indicado? Seguramente, habían descubierto que es más efectivo explorarlas sobre un soporte convencional que sobre su propio cuerpo.

En encuentros sucesivos, se hicieron distintas propuestas. Dibujar con tizas blancas a veces secas y otras húmedas sobre cartulinas negras pegadas en la pared; dibujar todos juntos en un soporte colocado en la pared; o individualmente sobre media cartulina blanca en las mesas, usando tizas de todos colores.

En una oportunidad, se colocó un soporte pegado en la pared, otros en las mesas y otros en el piso. Los chicos lo tomaron como una propuesta de postas, porque pese a que se les sugirió elegir un lugar para dibujar, optaron por probar en todos. Iban pasando de un lugar a otro sin ningún problema en compartir espacios comunes.

En estas actividades, los chicos comenzaron a usar trapos para limpiarse las manos, y cuando usaron las tizas de colores, llevamos spray fijador para el cabello para fijar la tiza al papel. Una vez concluidos los trabajos, pegaron los soportes a la pared para rociarlos a una distancia de 20 cm. Las tizas, los trapitos y los bolígrafos se incorporaron a la sala igual que un libro con imágenes que quedó con el resto de los libros de la biblioteca.

Algunas familias contaron que miraron los libros en la casa; otros, ni los mencionaron. Una mamá, al verlo dijo: «¡Qué lindo!, ni loca se lo doy a él porque lo va a arruinar».

Las practicantes le explicaron que era más importante que lo disfrutaran y no conservarlo impecable y solitario en un estante, que si lo miraban juntos, con el tiempo aprendería a cuidarlo. Pero como suele suceder con los regalos, una vez que llegan a destino, no tenemos autoridad sobre ellos.

Otra actividad que pudo concretarse fue la visita de una dibujante a la sala. Se le explicó que no debía dibujar «para chicos», sino con su propio estilo, pero que era importante que lo hiciera en presencia de los niños porque era interesante que ellos pudiesen observar a

un profesional trabajando, ver cómo usa los materiales, cómo va desarrollando la imagen, y que pudiesen hacerle preguntas.

Llevó al Jardín su tablero, sus carbonillas y sus tintas. Como estaba previsto, les contó a los chicos que trabajaba haciendo dibujos; que a veces partía de cosas que miraba y que otras veces inventaba, pero que siempre observaba a las personas, que era el tema que le interesaba, aunque también dibujaba otras cosas. Dibujó delante de ellos y luego les regaló la obra, que quedó en la sala junto con las reproducciones.

Dejó el tablero una semana para que los chicos pudieran usarlo. Así lo hicieron, aunque ninguno descubrió sus ventajas, ya que les resultaba más cómodo dibujar en las mesas, en el piso, o con los soportes grandes pegados a la pared.

Mirar sus logros

Mientras dibujaban siempre había un clima de silencio y concentración. Se había acordado justamente no interferir demasiado y acostumbrar a los chicos a trabajar en calma.

Cuando terminaban, se exhibían los trabajos sobre un cartón corrugado a la altura de los chicos. Después de desayunar, o al volver del patio, les proponían observarlos. Algunos chicos decían «Este es mío», otros descubrían diferentes cosas, como cuando uno de los chicos dijo: «Yo usé negro como en tus cuadros» (por las reproducciones), mostrando que había hecho una elección intencional del color.

Un regalo: cuadernos para dibujar en casa

Como se mencionó anteriormente, a los niños pequeños les atrae dibujar en cuadernos, libretas y ese tipo de soportes, que usan lo niños más grandes y los adultos. Por eso, como regalo de despedida se prepararon cuadernos medianos con hojas lisas (mitad de hoja oficio) para cada uno de los chicos. Estaban anilladas, para posibilitar pasar la hoja.

Cuando se los dieron, la propuesta fue comenzar a usarlos, pero les avisaron que los llevarían a sus casas, ya que las alumnas habían indagado que la mayoría de los chicos no solía dibujar en sus hogares.

El entusiasmo fue grande. Algunos dibujaron en varias hojas usando las biromes. Pese a que el tamaño del soporte era más pequeño que los anteriores, los chicos se adaptaron a la superficie. A la salida, mostraron encantados estos objetos tan preciados a sus mamás.

Al volver al Jardín, recibimos los comentarios. Muchas mamás se sorprendieron porque sus niños se quedaban largo rato tranquilitos

mamarrachando (según sus palabras) en el cuadernito. Otras se mostraron agradecidas por la idea, porque no se les había ocurrido que un cuaderno liso les gustaría tanto.

Los docentes les explicaron el valor de estas exploraciones y estimularon a las familias para que continuaran dándoles espacios para graficar.

De esta experiencia podemos subrayar:

- La importancia de relacionar las exploraciones de los chicos con producciones artísticas.
- La importancia de la continuidad en el uso de materiales y herramientas.
- La inclusión de las familias, comunicándoles lo que se está realizando
- El diseño de alternativas para que los chicos puedan transitar diferentes propuestas en el mismo espacio de trabajo.

Dibujar..., dibujar y algo más...

Como a dibujar se aprende dibujando, es importante que los chicos puedan dibujar al menos dos o tres veces por semana.

Actualmente hay marcadores a fibra gruesos y resistentes, biromes de colores, crayones de cera de buena calidad, tizas de colores y blancas, buenos lápices. Con todo esto al alcance de la mano, ¿cómo perderse la oportunidad de desenrollar líneas, puntos y formas para descubrir los universos que encierran y el placer que proporciona hacerlos?

Hay experiencias que usualmente se asocian a la plástica y en realidad están en las antípodas del arte, como cuando se ofrecen patrones para rellenar.

Otras veces, en cambio, muchas propuestas lúdicas, como por ejemplo dibujar en la arena en el parque, o en la harina sobre la mesa, en la que muchos niños intentarán hacer grafismos o estampar sus manos, aportan vivencias ricas y estimulan los sentidos. Como mirar por la ventana, como dibujar en el vidrio empañado, como descubrirse al revés en la concavidad de una cuchara, o gordos y trompudos en la convexidad, como perseguir sombras, como jugar con el vapor que exhalamos con el frío, como explotar pompas de jabón, como buscar formas en las nubes. Hay experiencias inclasificables, pero que desarrollan la percepción, estimulan la fantasía, la curiosidad, el descubrimiento y todo eso vale la pena.

CAPÍTULO 5 

Primeras huellas en colores

La pintura

La pintura suele ser uno de los placeres más intensos que los chicos pueden vivenciar como *protagonistas* en el Jardín Maternal. Para la mayoría de ellos, la actividad pictórica aparece en el contexto escolar. Es probable que hayan dibujado en sus casas, tal vez también hayan experimentado modelar con barro, arena, o con masa en la cocina. Pero es difícil que en un hogar donde nadie pinta, ni está ligado a la pintura, alguien se atreva a semejante desafío, a tamaña complicación, con un niño muy pequeño.

Posiblemente, por eso, la pintura es una de las grandes estrellas que iluminan el firmamento del Jardín Maternal, cuando los docentes nos animamos a encenderla.

Es que algo tan placentero como colocar la materia fluida sobre una superficie y entregarse al encanto de sentirla avanzar, de verla tomar sus propios rumbos, de empujarla con la herramienta, de deslizarla y descubrir cómo un color vive su nueva existencia al someterlo al contrapunto con otros, al hacerlo vibrar, al callarlo, al rodearlo con líneas, al atravesarlo y convocar formas; sin duda, esto tan placentero, resulta difícil de abordar con un grupo de niños pequeñitos. El infinito universo de experiencias sensoriales implicado en esta visceral forma expresiva, no es tarea fácil cuando de niños pequeños se trata, y en particular, de varios niños juntos.

En un texto publicado en 2003, expresé así esta preocupación:

> «Pintar es una experiencia realmente placentera, pero llevarla a cabo con niños pequeños presenta una serie de dificultades. (...) La pintura, tal como la practican los pintores, requiere de un soporte sobre el cual pintar, de un material y de herramientas. Los chicos deben ir aprendiendo lentamente a utilizar cada uno de estos elementos hasta llegar a la compleja experiencia de aplicar colores en una superficie y apreciar cómo se relacionan» (Berdichevsky, en Origlio y otros, 2003: 142).

Spravkin (2007) manifiesta sus preocupaciones y aventura una definición:

> «La pintura es, sobre todo, un mundo poético centrado en el color, una construcción estética que se ofrece a los sentidos; es el contacto sensual con la materia colorante; es el color como emoción y significado. Sin embargo, pintar también es extender color sobre la superficie, es el cuerpo en acción; es un "hacer" particular cuyos secretos es necesario develar: todo un desafío, especialmente si pensamos que quienes pintan, en nuestro caso, tienen entre 2 y 6 años. (...) Acción y mundo poético asociados en forma complementaria; la conjunción de la materia, la acción y la expresión: eso es la pintura en el arte.»

¿Cómo ir más allá del simple *esparcir colores* sobre una superficie? Seguramente, asociando las propuestas, desde el primer día, con el universo poético que expresan los artistas a través de sus obras. Creando, en torno a los niños, un espacio donde las obras de arte estén acunándolos, conmoviéndolos, interpelándolos, nutriéndolos. Envolviéndolos amorosamente en un espacio estético donde habiten, desde el primer día, imágenes producidas por quienes recorren y construyen este poético universo visual: los artistas plásticos.

Iniciar a los chicos en el camino de la pintura es una de las *grandes ocasiones*[50] de encuentro que podemos propiciar en el Jardín Maternal. La experiencia de descubrir, el asombro que les genera dejarse llevar y ver qué pasa al experimentar con la pintura y los colores, al contemplar el espectáculo maravilloso que sucede antes sus ojos por obra de sus propias acciones.

50. Parafraseando a Graciela Montes que titula «La gran ocasión» a un texto referido al inicio en la lectura.

Frecuentemente, diversas experiencias que tal vez puedan presentarse aisladas, como explorar la materia, observar imágenes artísticas o disfrutar del espectáculo de la naturaleza, comenzarán a articularse, a retroalimentarse, a proveerse mutuamente de sentidos. Y cada niño, al transitarlas, se enriquecerá significándolas de un modo personal.

Nuevamente, las palabras de un artista ayudarán organizar las ideas.

> «¿Qué sorpresa es la que queda allí grabada en el cuadro, la del pintor frente al mundo o la del pintor frente a su propio acto de pintar, ya que es consciente de lo que va haciendo a medida que va pintando?»
> (Noé, 2007: 85).

Noé habla del asombro al ver surgir la propia obra, y explica:

> «Eso concreto que se llama pintura es, antes de transformarse en imagen, sólo colores, líneas y espacios que se interrelacionan.»

El poeta Rafael Alberti (1977: 235), subtituló su libro *A la Pintura*, poema del color y la línea.

Posiblemente al principio, como dice Noé, sólo sea eso, la exploración de la materia y las huellas sobre la superficie. En ese hacer, se irá descubriendo la posibilidad de crear imágenes, universos poéticos. Dicho de otro modo, el que hoy es un creador de imágenes pictóricas seguramente comenzó siendo un niño que exploraba un material y descubría las huellas de sus acciones en una superficie.

Apreciar obras artísticas será un nutriente para la sensibilidad de los chicos. Es esencial que comprendan que fueron hechas por personas que eligieron expresarse a través de *eso* que se llama pintura, con materiales y herramientas como los que ellos usan, y que esto es algo diferente de la pintura de *brocha gorda* que protege las paredes, porque permite expresar deas y sentimientos, de un modo especial: a través del color, de las líneas y de las formas, provocando emociones también en quienes la contemplan.

Pintura, un lenguaje, un material, una poética, una experiencia... y a veces, un problema

No existen conocimientos más elevados o más bajos, sino un conocimiento único que emana de la experimentación.

LEONARDO DA VINCI, *Tratado de la pintura*

Para los chicos, pintar suele ser una experiencia especialmente lúdica y placentera. El pintor francés Henri Matisse, en su libro *Reflexiones sobre el arte,* la describe como una incesante exploración y a la vez como la más conmovedora de las aventuras (Matisse, 1977: 249). Probablemente, sea ese carácter de incesante exploración lo que hace a la pintura tan disfrutable y lúdica.

Una obra pictórica es un campo de fuerzas en permanente cambio. Bastan una pincelada, unas cuantas gotas de color, una mancha chorreada sobre otra, para que algo nuevo suceda ante nuestros ojos. Y eso, sin duda, produce cierto vértigo, excita a los sentidos, provoca emociones.

Para muchos adultos, en cambio, la relación de los niños pequeños y la pintura suele ser algo preocupante: «¿Y si se llevan la pintura a la boca?», «¿Si se manchan?», «¿Si nos manchan?».

Como se dijo, todas estas propuestas las haremos cuando los chicos comprenden un no. Si ante la mirada atenta de sus docentes alguien intenta llevarse la pintura a la boca, aparecerá la advertencia y su fundamentación: «Esto es para pintar, si te lo llevás a la boca, puede hacerte mal». Este será sin duda el primer *contenido* a trabajar, discriminar qué es la pintura y diferenciarla de otras sustancias espesas y deslizantes, a veces también de colores intensos, pero que sirven para otros fines, como, por ejemplo, la comida. Es fundamental para su autonomía que cada niño logre discriminar aquello que puede resultar un peligro, si se desconoce su uso.

Me opongo absolutamente a las propuestas de pintar con gelatina u otro tipo de alimentos, que lejos de acercar a los chicos al universo de la pintura, generan más confusión que conocimiento, y son un cachetazo a esa otra mitad de nuestro mundo que carece de alimentos. Tampoco ofrecen interés desde lo estético, ni se está usando el alimento en un sentido simbólico que justifique su uso.

Si los chicos aún son pequeños para comprender que no deben llevarse la pintura a la boca, o si aún no nos animamos, habrá muchas otras cosas que los chicos sí puedan hacer hasta que llegue el momento propicio para proponerles usar pintura.

Pintar con agua y herramientas en una pared porosa, observar imágenes de pintores pintando, ver pinturas, visitar una sala de niños más grandes y verlos pintar, serán actividades que permitirán a los chicos comenzar a comprender qué es la pintura. Verán que se usa sobre diversas superficies y que es absolutamente inconveniente comerla.

En este sentido, es muy importante cómo se plantean las actividades y cómo se formulan las consignas de trabajo. Decir, por ejemplo: «Ahora van a pintar sobre estas hojas», es mucho más claro y genuino que: «Hoy vamos a jugar con pintura». Jugar con pintura puede implicar otro tipo de juego: juegos dramáticos: jugar a la comidita llevándola a la boca, jugar a la mamá o al papá, pintándose la cara o afeitándose, usándola de shampoo. Y obviamente, la pintura no se adapta a ninguno de estos juegos.

Por todo esto, es más interesante hablar de la pintura en su contexto. Una posibilidad es acompañar la experiencia con reproducciones de pinturas en las que se observe a pintores pintando. Esto ayudará a precisar los límites del contexto de la pintura que los chicos recién están conociendo (Imágenes Nº 34, 38 y 39).

También es interesante que los chicos puedan observar buenas reproducciones de pinturas donde la materia sea claramente visible como, por ejemplo, las imágenes Nº 39 y 40.

En varias oportunidades, hemos incluido dentro de secuencias de actividades de pintura, momentos en que se contextualiza la tarea, apreciando imágenes inherentes al tema. Para eso se armó en un sector de la sala una muestra de imágenes de obras pictóricas para recibir a los chicos. Se eligieron reproducciones donde se percibiesen claramente las huellas en la materia. En una reproducción de una obra de Van Gogh, o de Quinquela Martín, en una espesa mancha de Kandinsky, se hace más visible el acto de pintar que en una obra de Rafael o de Leonardo, donde la huella del artista se oculta en la búsqueda de la imitación mimética de la realidad. En aquellas obras es más fácil sentir la mano del artista que pasó por ahí. También incluimos fotos ampliadas, sacadas de revistas en las que se veía a pintores pintando y reproducciones de autorretratos donde se viese al pintor trabajando (Imagen 40).

Cuando los chicos entraron a la sala les contamos que se habían colocado imágenes para que las miraran. Algunos se detuvieron a señalar objetos que reconocían en las obras, otros decían que había señores, o papás, como suelen mencionar a todo adulto de sexo masculino. Ante la pregunta: «¿Qué está haciendo?», algunos, seguramente los que alguna vez vieron a alguien pintar, respondieron que estaba pintando. Allí se completó la información: «Sí, es un pintor que está pintando un

cuadro, como estos que hay acá», relató el docente mientras señalaba las otras reproducciones. «Fíjense con qué pinta. Acá tiene las pinturas y este es el cuadro que está haciendo. Ahora también ustedes van a poder pintar con esta pintura». Mientras lo enuncia, ya está mostrando el material e invitando a los chicos a sentarse a trabajar. Si bien se trata de una contextualización brevísima, es suficiente para que los chicos comprendan a qué alude la propuesta que se les hace.

En grupos de chicos pequeños, como en las salas de un año, donde estas propuestas suelen hacerse en la segunda parte del año, podremos comenzar pintando con ellos. Ver al docente pintar es un fuerte incentivo, pero sólo será necesario al principio, cuando veamos que los chicos no se animan a empezar o para ayudarlos a comprender *de qué se trata esto.* Luego será suficiente con ver a los demás pintando.

Simples secretos a voces, a la hora de la higiene

Respecto a la segunda preocupación, es claro que nadie aprenderá a *no* mancharse si nunca se enfrenta al problema. Así, al pintar, la posibilidad de mancharse y también la de aprender a usar el material, para evitar hacerlo cuando no se lo desea, irán juntos; son aspectos de la tarea misma de pintar. Como respondió el artista plástico Miguel Ángel Vidal a un grupo de niños de cuatro años que le preguntó quién le lavaba los pinceles: «Yo, es parte del oficio» (Berdichevksy, 2004).

Para los más chiquitos, el agua y el trapo con que mamá limpia la mesa, la servilleta o la toalla, son objetos más conocidos y familiares que la pintura y los pinceles. Entonces irán apropiándose de cuestiones inherentes a la higiene, mientras surgen las necesidades. En este sentido, los *riesgos* son muy pequeños en relación a los beneficios y el placer que brinda pintar. Es necesario formarlos con autonomía para que puedan limpiarse si están molestos o sumergirse en la pintura con confianza (Imágenes Nº 43, 44 y 45).

• Tan sólo un trapo húmedo

Cuando trabajaba como maestra de Jardín de Infantes, vi en un programa televisivo, a un chef cocinando. Observé que mientras lo hacía, se limpiaba las manos con un trapo, también la mesada, luego se secaba con otro trapo que colgaba de su cintura. A su derecha tenía una pileta. A su lado, además, estaba el infaltable ayudante.

Inmediatamente reflexioné: «¡Este hombre adulto y especializado necesita dos trapos teniendo la pileta cerca y el ayudante dispuesto!». Y mis adorados veinticuatro niños de cinco años compartían un único trapo rejilla, que disputábamos con el auxiliar que pretendía que sólo lo usáramos para limpiar la leche chocolatada vertida sobre las mesas.

Esa reflexión quedó oculta, y muchos años más tarde, cuando comencé a acompañar a estudiantes y a docentes en sus prácticas en Jardines Maternales y de Infantes, observé la escasez de trapos a la hora de pintar. Algo impensable en cualquier taller de pintura. No me refiero a un trapito para secar el pincel, sino a un trapo húmedo que posibilite limpiarse las manos sucias antes aún de ir a la pileta.

Una vez, en una sala, chicos de 5 años estaban dibujando con hisopos y tinta china. Uno se manchó el dedo con tinta y visiblemente incómodo se lo informó a su maestra que le respondió: «Cuando termines, te vas a lavar». Seguí mirándolo; mientras dibujaba, intentaba dejar ese dedo extendido. Ante la incomodidad, segundos después se limpió en la mesa. Casi inmediatamente, la nena que estaba junto a él, apoyó el codo en la mancha de tinta. Fue el comienzo de una pelea, con llantos y todos los condimentos. Se hubiese podido evitar sólo con la presencia de un trapo húmedo cerca.

La posibilidad de observar con cierta distancia esta situación en otras salas, me permitió ver el origen de ciertos malestares en los chicos. La incomodidad ante la pintura en las manos o en cualquier otro lugar, es propia de los valores presentes en nuestra cultura: nos gusta estar limpios, sin nada pegajoso en los dedos. Así que comencé a sugerir a los maestros incorporar los trapos como un elemento más de la pintura. Este trapo absorbente (no papel de cocina) aparecerá como aparece en casa la toalla o el trapo con que limpiamos la mesa: como herramientas que acompañan casi anónimamente las tareas cotidianas haciéndonos más fácil la vida y dándonos independencia.

Paso a paso

Para pintar, los chicos tendrán que aprender a usar materiales, conocer y experimentar con diversas herramientas que facilitan el manejo de esos materiales. Al usarlos sobre diversos soportes, descubrirán sus posibilidades, aprenderán a seleccionarlos en función de lo que ofrecen y según sus propias necesidades. Podrán vivenciar cómo los colores se

relacionan entre sí creando sensaciones diferentes, y mientras lo experimentan, aprenderán a limpiar el espacio y a sí mismos cuando lo necesiten. Esto les permitirá muy pronto manejarse con autonomía y seguridad.

Y por sobre todas estas cosas, los chicos podrán disfrutar plenamente de una experiencia que, como ya se dijo, difícilmente pueda ofrecérseles en sus hogares. Pero como todo esto es nuevo para ellos, es necesario ir de a poco, posibilitando que cada nuevo hallazgo, cada nuevo aprendizaje se haga propio. Es importante considerar que hay mucho tiempo por delante, que es necesaria la continuidad y el disfrute. Que nada de esto es una imposición, sino por el contrario, una invitación a descubrir, a experimentar, y que la pintura es una técnica que los humanos venimos experimentando desde tiempos remotos, así que no es necesario pretender que los chicos la transiten sólo en dos o tres encuentros. La continuidad favorece el descubrimiento y el placer. Quien aprende a tocar un instrumento musical, o andar en triciclo quiere practicar, entrenarse, apropiarse de lo que está descubriendo. Así la pintura irá atrapando a cada uno de los chicos según sus propios ritmos y tiempos. Cada uno irá desentrañando sus misterios, descubriendo sus posibilidades y conociendo ese universo particular.

Pintar sin pintura

Desde la sala de un año, cuando el tiempo es cálido y los chicos pueden estar al aire libre, ligeros de ropa, será un buen momento para proponerles pintar con agua.

Las paredes porosas del patio, algunas baldosas, los pisos de cemento, son superficies maravillosas para dejar huellas efímeras con pinceles de pelo duro, con esponjas y con rodillos.

Si bien se trata de un juego con agua, como lo estamos considerando como un paso previo a la pintura con herramientas, la propuesta será *pintar con agua.* Los chicos podrán aprender cómo se *carga* cada herramienta, ya que no es lo mismo una esponja que un rodillo, y cada pincel deja distintos rastros. Para descubrir estas diferencias, en ocasiones, necesitarán de nuestro acompañamiento. A veces una pregunta o comentario ayuda a ver las distintas huellas que producen sus diferentes acciones, o que cada herramienta posibilita otros efectos: «¿Cómo hiciste eso?», «¿Con qué pudieron pintar toda la baldosa?».

Pintando con agua, se pueden explorar las posibilidades de una herramienta, aún antes de usarlas con pintura. Descubrirán que los materiales gotean, aprenderán a escurrir la esponja o el pincel en el balde, usarán trapos para secarse y para secar el piso. Este juego brinda la oportunidad de enseñarles estas cosas mucho antes de usar pintura que, a veces, nos provoca cierta tensión por temor a que se manchen.

Dáctilopintura, pintar sin herramientas

«Dáctilo» significa «dedo», este procedimiento, entonces, consiste en pintar con los dedos, en realidad, con las manos. Es muy frecuente en el Jardín Maternal, ya que los niños muy pequeños necesitan un contacto directo con las cosas para conocerlas, y al principio, la mediación de una herramienta resulta, muchas veces, un obstáculo para la necesidad de conocer y explorar el material. Además ayuda a que podamos introducirlos en los problemas de la pintura, de a uno a la vez.

Se usa una preparación de pintura espesa y fácil de deslizar que es propicia para el contacto directo de las manos. Esto es muy importante en estas edades, ya que el propio cuerpo es el medio a través del cual se experimenta, tanto es así que en países de climas muy cálidos se han hecho con niños experiencias de *body art*, es decir, de pintar con todo el cuerpo. En nuestro país son menos frecuentes y menos aceptadas por las familias de los chicos, por lo tanto pueden resultar más inhibitorias que liberadoras para la mayoría de los niños.

Al usar dáctilopintura es necesario tener en cuenta que, en el momento de pintar, los chicos tendrán ambas manos ocupadas con pintura, por lo que será necesario acondicionar un espacio para facilitar la limpieza cuando cada nene lo necesite. Por ejemplo, pueden colocarse *colchones* de papel de diario en el piso, cerca de los chicos, trapos húmedos, uno para cada uno, y también trapos secos. Así, una vez que terminan, podrán estampar sus manos en los diarios para sacarse los restos de pintura, luego podrán limpiarse las manos con trapos húmedos, y finalmente, si lo necesitan, secárselas. Al principio, los chicos suelen limpiarse varias veces las manos, y luego retoman la actividad. Da la impresión de que necesitan experimentar una y otra vez esta posibilidad de manejar ellos mismos la limpieza y también «la suciedad» (que no es tal, ya que se trata de pintura, y no de gérmenes). Además, cuando la pintura comienza a secarse en sus manos, puede provocarles cierto desagrado, entonces quieren limpiarse. Luego tal

vez quieran continuar pintando, ahora más confiados, sabiendo *cómo sigue*. Los niños necesitan reiterar sus esquemas de acción para aprender, entonces van y vienen, y es previsible que así sea.

Realizar de este modo la higiene posibilita que cada niño permanezca pintando el tiempo que desee y que pueda limpiarse la pintura de las manos cada vez que se sienta molesto, aunque los demás sigan pintando. Pretender que todos terminen juntos y que vayan hacia el baño con los brazos en alto, son modalidades frecuentes, pero sumamente forzadas, y van en contra de la premisa de respetar los tiempos de cada chico y de formarlos en la autonomía. Es importante propiciar que cada uno maneje su necesidad de estar limpio y de seguir pintando. Una vez concluida la actividad, y con la sala limpia, será el momento para una higiene más profunda en el baño.

El material

La pasta para dáctilopintura puede comprarse preparada o fabricarse espesando témpera. Una de las formas más fáciles de prepararla y sumamente económica es hacer un engrudo crudo (harina, agua y vinagre) al que se le agrega témpera de color hasta transformarlo en pintura espesa de color intenso. Para conseguir la consistencia espesa, se mezcla la harina con agua fría revolviendo hasta que no queden grumos. Luego se le agrega el color deseado y una gota de vinagre para evitar que la materia orgánica se descomponga. Como la harina le da a la pasta un color blanco es importante agregar mucha témpera para darle intensidad. Las pastas rosadas se asocian a los yogures y los helados, y esto tiene que verse como pintura, con toda su saturación. Así se ofrece a los chicos, como pintura.

Algunos docentes insisten en preparar la pasta con los niños. Sin embargo, los chicos muy pequeños no suelen tener un interés *científico* por conocer los ingredientes de la receta. Además, será confuso si ven que lleva harina en la receta y luego les decimos que no se come. Por otro lado, los tiempos de preparación diluyen la atención de los chicos.

¿Si no quieren pintar?

No siempre todos estarán dispuestos al mismo tiempo. Muchas veces, alguno manifiesta, aún sin hablar, que no quiere pintar y hay que respetar su decisión. Podrá quedarse mirando o ayudándonos a servir

la pintura. Es posible que sólo necesite tiempo, y tal vez comience más tarde, cuando vea cómo se desarrolla la actividad. O quizá suceda que no le guste tocar la pintura con la mano, lo que es frecuente también en los adultos. Entonces, ver que hay trapos disponibles lo tranquilizará. Una vez que todos comiencen a trabajar, podremos ofrecerle una esponjita. Si lo que le pasaba era que no quería tocar el material, comenzará a usar la herramienta. Si aún así no quiere pintar, podrá seguir participando como observador. Hay muchas formas de incluirlo: pedirle que tenga un trapo para limpiar, que mire si alguien necesita algo. Lo que de ninguna manera debemos hacer es presionarlo insistiéndole. Esto provoca malestar y sobredimensiona el hecho. Tampoco debemos tomarle la mano para que toque la pintura, recordemos que nadie tiene que hacer con el cuerpo del niño lo que él no quiera ni consienta. Como dijimos, muchas veces en aras del aprendizaje se avasallan los derechos de los niños. Los niños tienen derecho a decir «no», y los educadores tenemos que velar por sus derechos. Sólo hay que *dejarlo tranquilo* mirando, más tarde ofrecerle la esponja; si aún así no quiere pintar, será la próxima vez.

Algunos maestros temen que si ofrecen una esponja a uno de los chicos, el resto les pedirá lo mismo. En principio, esto no es así, porque el resto estará entusiasmado pintando. De todos modos, si así fuese, podremos preguntarle a este otro niño que la requiere, para qué la necesita. Seguramente no podrá argumentarlo, entonces le explicaremos que le estamos dando la esponja al que le molestó pintar con la mano como hacen los demás, y que otro día traeremos esponjas para todos.

Recordemos que nuestro objetivo es que los chicos pinten, no que pinten con la mano, que pinten como quieran y con lo que les quede cómodo. A medida que continúen conociendo el material y las herramientas, irán eligiendo y decidiendo ellos mismos lo que necesitan y lo que les agrada (Imagen N° 46).

Los soportes

Para la dáctilopintura se necesitan soportes resistentes y amplios, de un color que contraste con el del material, para que las huellas de lo experimentado sean visibles. Al principio, es preferible que sean blancos, para que la percepción del color del material no se altere ni por transparencia con el del soporte, ni por efecto del contraste. Tanto por resistencia como por tamaño son adecuadas las cartulinas americanas, encapada o de caja, y el papel ilustración de alto gramaje (el de

los almanaques y afiches publicitarios). El papel de escenografía y otros soportes que tienen color pueden utilizarse con pintura contrastante.

• Sobre la mesa

En principio, los chicos necesitan conocer el material, ver cómo es y descubrir sus posibilidades. Para hacerlo, es interesante comenzar directamente con la pasta sobre la mesa, si es de revestimiento plástico. En este caso, la pintura debe prepararse de un color que contraste con el de la mesa. La consigna debe ser muy clara: «Van a pintar con las manos con esta pintura sobre la mesa».

Antes de darles la pintura, podemos pedirles que muestren cómo van a pintar, que recorran con sus manos el espacio del que disponen. Mientras lo recorren, podemos preguntarles cómo pueden mover las manos, y *hacerlas bailar* en la mesa. Cuando se trata de niños muy pequeños, la actividad puede anunciarse con los chicos dispuestos en torno a la mesa. Se formula la consigna mientras servimos una cantidad considerable de pintura delante de cada niño: «Les pongo pintura para que pinten en la mesa... Prueben hacer marcas con los dedos..., con toda la mano, con las uñas...». Estas sugerencias se harán, sólo si hace falta, mientras pintan.

La pasta estará en un bol y nosotros la iremos sirviendo con un cucharón o una cuchara grande, pero todas estas alusiones culinarias pueden soslayarse con la clara consigna de pintar y manifestando que se les está dando pintura. Es muy confuso plantear: «Vamos a jugar con la pintura». Ya que no se especifica de qué se trata este *juego* y habilita a hacer cosas que no tienen nada que ver con pintar.

La consigna siempre será pintar. En el caso de la dáctilopintura, en algunas oportunidades es conveniente sugerir que desparramen la pasta, y desde allí, comenzar —si no, es posible que los chicos se limiten a usarla en el mismo lugar, aunque esta opción también es válida—.

Generalmente, no es necesario intervenir demasiado mientras exploran, pero muchas veces el hallazgo de alguno merece ser observado por el resto: «Miren cómo hace Juan... ¿Por qué no prueban ustedes también?», o sugerir: «Prueben con otras partes de la mano, para ver qué marcas dejan»; o: «Fíjense que pasa si alisan».

Al intervenir es necesario ser prudente y observador. Hay que dar tiempo al descubrimiento, y sólo si vemos que los niños estereotipan sus exploraciones, podremos comenzar, serenamente, a hacer algunas sugerencias, tolerando el silencio, más aún, propiciándolo con

nuestra actitud. Es importante percibir la magia del encuentro de cada niño con el material, observar cómo reacciona cada uno, cómo algunos miran un rato antes de lanzarse, mientras que otros son pura acción.

Al mirar serena y atentamente, irán surgiendo nuestras propias reflexiones internas, aparecerán las necesidades reales, la intervención oportuna, aquella que no irrumpe, que no perturba, sino que da ideas, estímulo, alas.

Observaremos las distintas acciones que realizan los chicos: algunos harán puntitos saltando con sus dedos en la pasta; otros la tomarán entre los dedos como si fuera masa y se quedarán mirándola (Imagen Nº 18). Algunos van a garabatear con un dedo, dibujando (Imagen Nº 7), otros usarán toda la mano para alisar y borrar; probarán las marcas de sus uñas, o estamparán su mano (Imagen Nº 1).

Nosotros los ayudaremos a observar sus hallazgos, logros y descubrimientos, invitándolos a probar lo que hacen los demás, así aprenden unos de otros y también aprenden a observar.

A medida que vayan terminando, les indicaremos que se limpien las manos estampándolas en los diarios que estarán muy cerca. También les recordaremos que luego se limpien con los trapos húmedos. Tal vez en la primera sesión les cueste seguir estas pautas, pero rápidamente, con la continuidad, las irán incorporando, y muy pronto veremos que ya no dependen tanto de nosotros.

Como dijimos, algunos chicos suelen limpiarse y vuelven a pintar, ya que están experimentando y necesitan la repetición para apropiarse de los secretos de la actividad e incorporar el uso de los elementos de higiene. Mientras unos continúan pintando, los que ya no lo hacen podrán limpiar las mesas, observar las imágenes expuestas, o ir a mirar reproducciones de pinturas en una caja con catálogos o en los libros de arte que confeccionamos.

Cuando todos finalicen, les pediremos ayuda y colocaremos diarios sobre la mesa para limpiarla u hojas blancas para obtener monocopias. Los niños ayudarán a limpiar, es algo que les encanta, tanto por el contacto con el agua como por estar haciendo una tarea que suelen hacer los adultos. Además, así aprenden algo más sobre las propiedades de la pintura: que se limpia fácilmente con agua.

• Un gran soporte para todo el grupo

Si se realizó la primera experiencia sobre la mesa, la próxima vez podrá incorporarse el soporte. En instituciones donde no se permite

trabajar sobre las mesas, ésta será la primera actividad con dáctilopintura.

Es importante que el soporte sea resistente; a veces, si no se consiguen cartulinas gruesas o afiches de publicidad callejera, es necesario confeccionarlos uniendo varias cartulinas para hacer un gran soporte con el que se cubre la totalidad de la mesa, en lo posible envolviéndola y adhiriéndolo a ella para que no se mueva cuando los chicos pintan. Otra opción es pegar las cartulinas sobre un papel madera o sobre diarios, para darles resistencia. La cartulina de caja o encapada tiene varios beneficios: es muy resistente y suele conseguirse en tamaños grandes. Otro papel muy apropiado es el «papel base» que se usa para empapelar.

En esta nueva sesión de trabajo, los niños continuarán explorando el material y descubriendo sus posibilidades, además podrán experimentar cómo resulta sobre papel, un soporte en el que la pintura quedará permanentemente. Seguramente, algunos niños que estuvieron poco activos la primera vez, ahora participarán más.

En lo posible, es conveniente, en esta oportunidad, ofrecer otro color. Bastará simplemente nombrarlo en el momento de servir: «Esta vez van a usar pintura roja».

«Saber» los colores

> *Tomasito ya es alto como un banco petiso, tiene cinco dientes y sabe hacer montones de cosas (...). Lo que no sabe mucho es decir palabras. (...) «¡Tantas palabras que le dan vueltas adentro de su cabeza (...). A todas se las sabe Tomasito. Lo que pasa es que no le salen por la boca...*
>
> GRACIELA CABAL, «Tomasito y las palabras»

Muchas veces los adultos se empeñan en que los niños nombren los colores. Y si alguno se equivoca o no lo nombra, sostienen que *no sabe los colores*. Si bien este texto está centrado en el lenguaje visual y este es un tema de lenguaje hablado, es importante reflexionar sobre qué implica *saber* los colores. Saber cómo se llama un color es sólo saber nombrarlo. Un pintor conoce el color, puede formarlo, percibir sutilezas y matices, pero si viajara a un país donde se hable un idioma que desconoce, no podría nombrar los colores aunque seguiría percibiéndolos y reconociéndolos.

Un niño de un año reconoce los colores, elige el caramelo que prefiere, reconoce sus guantes, su pelota, su chupete, aunque a lo mejor no hable. ¿Por qué tanto empeño en que diga, por ejemplo, «rojo»? Que además es una categoría muy amplia. Bajo el paraguas del *rojo* están todos sus matices, desde el bermellón hasta un lacre o rojo indio, pasando por el carmín y tantos otros que sería imposible bautizarlos.

Los niños reconocen los colores y captan sus sutilezas, a veces, con más precisión que los adultos ¿O es que acaso un niño pequeño intentaría comer una manzana azul? Aunque no pueda decir rojo, lo ve, lo reconoce, lo asocia a partir de su experiencia con objetos de ese color.

El cuento «Tomasito y las palabras»[51], de Graciela Cabal, proporciona otros argumentos: Tomasito es un niño a quien la autora describe desde sus capacidades: «(...) sabe hacer montones de cosas»; pero advierte que: «Lo que no sabe mucho es decir palabras» (...) «¡Tantas palabras que le dan vueltas adentro de su cabeza!» (...). «A todas se las sabe Tomasito. Lo que pasa es que no le salen por la boca».

Su familia se desvive intentando que el pequeño hable. Insisten, intentan que los imite. «Tomasito, decí *ma-má*», invita su madre, a lo que Tomasito responde siempre con uno o varios «Coy», según el caso. Queda claro que Tomasito entiende lo que le dicen, aunque de su boca sólo sale siempre el mismo balbuceo: «Coy».

Su mamá, enojada por algunos destrozos hechos por el niño, lo deja en el patio, en el corralito, mientras, furiosa, se lamenta desde la cocina por las cosas rotas. Entonces empieza a llover y Tomasito lanza un «coy» de alegría, que es interpretado por su mamá como un pedido para que lo saque del corral. La lluvia se hace más intensa y Tomasito suplica «¡Coyyy!», pidiendo un paraguas, gritando socorro que, nuevamente, no es descifrado por su mamá. Ya está empapado cuando, «...algo, en la cabeza, le empieza a dar vueltas. ¡Son las palabras!». Que luego de un explosivo y poético recorrido, se escapan por la boca de Tomasito que dice: «Mamáaaaa... ueve...». La autora metaforiza una idea: la palabra llega cuando hace falta nombrar así de simple.

Entonces bastará que nosotros llamemos a las cosas por su nombre, sin pretender *fijarlos para que los chicos los aprendan.* Lo que es importante para uno, se recuerda, y lo que no se nombra nunca, se olvida. A medida que transcurran sus vidas, cuando sea necesario, las palabras irrumpirán, como le sucedió a Tomasito. Y seguramente entonces, cada uno pronunciará los nombres de los colores y de todo lo que necesiten nombrar cada vez que lo precisen.

---

51. Cabal, G. (1993) *Tomasito y las palabras*. Quirquincho. Buenos Aires.

Continuidad y secuencia en la dáctilopintura

Ese gran soporte con dáctilopintura, donde las manos de los chicos dejaron su impronta, podrá lucirse en las paredes de la sala creando una estética diferente. A los chicos les gustará tocarlo, y al hacerlo, descubrirán que se secó. Percibirán su textura diferente a la que tenía cuando pintaron, podrán seguir los rastros de sus propios dedos sobre la superficie. Ahora, una nueva invitación a pintar se relacionará con la anterior. Precisamente, la apreciación de esa imagen será un buen punto de partida para la próxima propuesta: «Miren como quedó la pintura, fíjense si encuentran las marcas que hicieron. Hoy van a volver a pintar, pero esta vez con este otro color».

Después de varias oportunidades de trabajo en grupo, podrán comenzar a realizar exploraciones individuales en soportes más chicos (hoja Nº 6 o media cartulina). Siempre es necesario seleccionar el color del soporte en relación con el de la pintura, ya que estamos construyendo su gusto estético y porque los contrastes ayudan a que puedan percibir los rastros de sus acciones. Como en los casos anteriores, la pintura estará preparada en colores intensos y lo suficientemente artificiales como para que los chicos no la asocien con comida. Una pasta rosada, parecida a un helado de frutilla, o amarilla como el puré, servidas con un cucharón serán demasiado tentadoras, sobre todo en las salas de un año. En cambio, una pasta de un intenso azul, un violeta vibrante o de un verde esmeralda son lo suficientemente artificiales para no confundirse con comida.

Hasta ahora no se han hecho distinciones entre edades; hay grupos que comienzan con la pintura en la sala de uno, en la segunda parte del año; y otros que lo hacen en la sala de dos e incluso en la de tres. Esto depende del diagnóstico que se haga, de las experiencias previas de los chicos, de las posibilidades en cuanto a espacio físico, de la cantidad de niños y del tipo de grupo que tengamos a cargo.

Estas diferencias se harán aún más visibles al trabajar con más de un color. Mientras que a algunos chicos les fascina usar varios colores, a otros, en cambio, aún lo que los atrae es sólo la consistencia del material. Sin embargo, la razón de ser de la pintura es la relación de los colores, entonces es importante que los chicos puedan vivir la experiencia de pintar con varios colores a la vez.

Con dos colores. Descubriendo otras propiedades de la pintura

Estos chicos a los que les estamos ofreciendo dos colores de pintura, seguramente, estarán habituados a usar tizas, crayones, marcadores o bolígrafos de varios colores a la vez. Así que no hay razón para no darles más de un color de pintura. Pero la pintura, a diferencia de estos materiales, tiene una propiedad especial que los chicos deberán descubrir: al juntarse los colores, se mezclan formando otros. Lo que nos proponemos con estas experiencias es que los chicos descubran esta propiedad esencial de la pintura: que los colores se mezclan formando otros. No se trata de que conceptualicen cuáles son los colores primarios y cuáles los secundarios, pero nuestra selección debe ser adecuada para que los cambios sean visibles.

Hay muchas posibilidades para esta propuesta de pintar con dos colores. Una opción (pero no la única), al principio, es que trabajen en grupos de dos niños, cada uno usando un color diferente. También le podemos dar un color a cada niño y luego el otro. Plantearemos una secuencia de actividades, pero no se trata de la única posibilidad.

Se colocará el soporte (una cartulina blanca, por ejemplo) de manera tal de que los dos chicos estén enfrentados. Frente a uno de ellos pondremos pasta de dáctilopintura amarilla, y frente al otro, azul. Es importante preparar el azul un poco más claro, porque si no se *devora* al amarillo.

Cuando les colocamos la pintura podemos anunciar: «A vos te pongo color amarillo y a vos azul, cada uno va ir pintando con el color que tiene...». Si no lo hacen espontáneamente, en algún momento les propondremos que traten de encontrarse con el color que tiene el compañero para ver qué pasa. Mientras, observaremos cómo reaccionan los chicos. A veces continúan mezclando la pintura sin detenerse a observar que algo ha cambiado. Otras veces, el asombro los invade.

Es que no todos los chicos necesitan lo mismo, algunos todavía se deleitan sólo con el contacto con el material, se entregan a la sensación táctil sin reparar aún en las huellas de su accionar o en los cambios de color. Otros, en cambio, quedan atrapados en el asombro de la transformación y del descubrimiento.

La continuidad de las propuestas, con intervalos próximos, usando este material posibilitará que cada uno vaya haciendo sus propios hallazgos, y exploraciones y que se vayan influyendo unos a otros.

A veces será necesaria una pregunta para andamiar la mirada: «¿Qué pasó con los colores? ¿Qué colores les di? ¿Qué colores hay ahora? ¿De dónde salieron?».

Pero con calma, recordando que se trata de los primeros pasos en el universo de la pintura, que tienen una vida por delante para apropiarse de estas y otras propiedades y características de la pintura, que esto es sólo el comienzo. De a poco tomarán conciencia de que tienen diferentes colores y de que al encontrarse se transforman.

Todos estos momentos de reflexión difícilmente puedan realizarse como cierre de la actividad. Por la edad de los chicos, las reflexiones se realizarán mientras trabajan, y en todo caso retomaremos algún comentario en un momento en que estén tranquilos y con ganas de conversar. Recordemos también que no todos terminarán al mismo tiempo. Además, después de pintar, limpiarán la sala y se lavarán, así que, seguramente, estarán cansados.

Estas manchas quedarán pegadas en las paredes, y será maravilloso descubrir como cada uno hace *el click* en diferente momento. A veces, niños que no hacían comentarios mientras pintaban, de pronto hacen un alto, se acercan a las pinturas, las observan y comentan: «Se hizo verde». O se quedan mirando con atención, deslumbrados por cómo se ven los colores una vez secos. Otros, descubren con asombro que se ha formado un color que antes no estaba.

Elegiremos momentos especiales para volver a mirar las pinturas y hacer pequeñas reflexiones y comentarios. Tal vez al día siguiente, cuando encuentren la pintura pegada en la pared de la sala. O antes de una nueva *sesión* de dáctilopintura, como estímulo para volver a pintar y para retomar lo trabajado.

Así irán descubriendo y comprobando cada hallazgo: que la pintura se seca y conserva las huellas, que cuando los colores se juntan, se mezclan y forman otros, mientras perciben las vibraciones y los contrastes. La continuidad permitirá que con el tiempo los chicos aprendan dos cosas fundamentales: cómo hacer para mantener los colores puros y cómo mezclarlos para obtener otros. Pero esto es parte de un largo recorrido y aún están iniciando el camino.

También puede hacerse la experiencia de pintar con dos colores de dáctilo pintura en soportes individuales. Elegiremos pares de primarios, amarillo y azul (siempre levemente aclarado), y amarillo y rojo. También pueden usarse magenta y azul para formar violetas. De todos modos, aún no es necesario que los chicos lleguen a conceptualizaciones. Más adelante, al volver a usar estos colores con herramientas, verán que siempre sucede lo mismo. Se apropiarán de estos saberes mientras adquieren experiencia, conocimiento y habilidad en la pintura.

Para pintar con dos colores en soporte individual, se comenzará colocándoles sobre el soporte el color más claro. Si primero les dimos

una buena cantidad de pintura amarilla, después les agregaremos, por ejemplo, el rojo. La experiencia y la continuidad harán que los chicos se interesen en observar qué sucede con los colores.

Gran banquete *multicolor*

Pintar entre todos en un gran soporte es una experiencia fascinante. Lograrán un producto al que no podrían arribar solos. Al compartir un soporte de grandes dimensiones, descubrirán lo maravilloso de abordar una tarea conjunta obteniendo algo totalmente diferente.

Para realizar esta experiencia, es necesario usar un papel grande, del tamaño de la mesa para que los niños trabajen alrededor. También podemos colocar las mesas una a continuación de la otra y sobre ellas un papel de gran tamaño, o armar, uniendo cartulinas o papel base, un gran soporte que la atraviese de punta a punta.

Como en todas las actividades con dáctilopintura, el soporte deberá estar fijado a la mesa con cinta de enmascarar, para que al pintar con ambas manos no se mueva. Cuando los papeles son gruesos, bastará mojar la mesa para adherirlos y evitar que se arquee al secarse. Algunos papeles son delgados y poco resistentes, y al mojarlos comienzan a deshacerse. En estos casos, es preferible pegarlos con cinta de enmascarar del lado de atrás, o envolviendo la mesa; luego cuando se secan, les pondremos peso encima para que no se arqueen.

Cuando estén ubicados en torno al soporte, colocaremos frente a cada uno un poco de pasta de dáctilopintura, alternando los colores rojo, azul y amarillo; en lugar de rojo se puede utilizar magenta. Como los chicos ya estarán acostumbrados a trabajar con el material, no será necesaria una exploración previa. Les propondremos que desparramen el color que tienen y que traten de que su color se encuentre con el del compañero de al lado para ver qué sucede. Luego les sugeriremos que prueben encontrarse con el del otro lado y también con el de enfrente.

La altura de los chicos les dificulta visualizar todo el soporte, de modo que, si bien mientras trabajan será interesante socializar cada uno de los hallazgos. Una vez que el gran friso esté terminado y seco, habrá que pegarlo en la pared para que los chicos puedan observarlo.

Como el soporte es muy grande y estará pesado, para retirarlo de la mesa, cuando terminen, habrá que disponer de un cartón para colocar debajo y así poder levantarlo. Si se tiene cartón corrugado, se podrá ir desplegándolo a medida que se lo coloca, del lado liso, debajo del soporte para levantarlo.

Como la pintura tarda en secar, habrá que esperar a otro día para que los chicos puedan observar el producto con el soporte ubicado en plano vertical. Esta nueva perspectiva suele sorprenderlos. Muchas veces se asombran al descubrir lo que ellos mismos han producido y no alcanzaban a visualizar. Es nuestra tarea tratar de comprender cómo ven, cómo reflexionan, cómo descubren algunas cosas que para nosotros ya son familiares. Es posible que algunos no se den cuenta de que eso que está pegado es lo que hicieron ellos anteriormente. Al mirarlo a distancia, descubrirán los anaranjados, los verdes, los violetas y los tierras que aparecieron cuando los colores se mezclaron.

Estas grandes producciones serán un exquisito marco para la tarea cotidiana, y cuando los chicos vuelvan a pintar, podrán ir estableciendo asociaciones y comparaciones con lo realizado. Muchas veces el asombro lo provoca la textura de la pintura seca. Al principio, los chicos no descubren el cambio producido al secarse, pero siempre alguno advierte: «Ya no está blandita», o: «Está levantando», o «Se puso duro». Estas apreciaciones, con el tiempo, les permitirán inferir, ante una reproducción, el parecido con el material con el que trabajaron.

Pintar con herramientas, otras huellas, otros rastros, otras posibilidades

Desde tiempos remotos, los seres humanos nos hemos valido de diferentes instrumentos para realizar las tareas que no podíamos hacer sólo con las manos. En las pinturas rupestres, por ejemplo, se utilizaron utensilios parecidos al pincel hechos con huesos y pelos, puntas de piedra para hacer incisiones, además de los dedos, y hasta la boca para soplar la pintura a modo de aerosol.

También los chicos sienten la necesidad de valerse de diferentes herramientas que ven usar a los adultos. Además experimentan con todo lo que tienen a mano.

Herramientas para pintar

Pinceles de todo tipo, rodillos, esponjas, hisopos y espátulas son herramientas que se usan generalmente para pintar, aunque es posible hacerlo con miles de cosas, palitos, cepillos, corchos, plumas...

Esta variedad de objetos puede ser muy rica en la medida que uno experimenta con cada uno y descubre las posibilidades que ofrecen.

Pero cuando se trata de niños pequeños, es aconsejable comenzar con las herramientas que facilitan la tarea, e ir incorporando luego las que no son tan específicas.

Es interesante observar con ellos fotos donde se muestre a pintores trabajando, y aunque allí los observen pintando con pinceles, es posible establecer la relación: «¿Que está haciendo ese señor?». Algunos se darán cuenta de que está pintando; si no es así el maestro podrá contarles: «Fíjense que está pintando con pinceles, ustedes hoy en cambio pintarán con...».

Pintar con esponjas

Una de las herramientas que menos dificultades presenta es la esponja. No requiere de una forma particular de uso; al contrario, ofrece diversas posibilidades. Se usa frecuentemente en la pintura; aunque casi todos los chicos la conocen en su hogar ligada a su función específica como elemento de higiene.

Leonardo Da Vinci, en su *Tratado de la pintura*, las menciona:

> «es suficiente lanzar una esponja, llena de diversos colores en un muro, para dejar en él una mancha.»[52]

Obviamente, se refiere a esponjas vegetales y las relaciona con la mancha, primer balbuceo de la pintura.

Por todos estos motivos, parece razonable comenzar por las esponjas: son conocidas por los chicos, empleadas por los artistas, fáciles de usar, económicas, y ofrecen múltiples posibilidades. Es probable que hayan aparecido en la sala como apoyo para el que no quería pintar con las manos, para humedecer las mesas o simplemente para limpiar.

Por eso parece irónico «presentar las esponjas», ¿no resulta ofensivo que nos presenten a alguien que conocemos? Estamos proponiendo usarlas para pintar y tal vez esa sea la forma de introducirlas: «¿Para que las usan en sus casas? Les propongo usarlas para pintar. ¿Probamos?». Además podemos contarles que algunos pintores también las usan.

Antes de usar esponjas con pintura, es aconsejable que los chicos las usen para pintar con agua. Así adquieren cierta experiencia previa en su manejo en relación a la posibilidad de usarlas para pintar.

---

52. Da Vinci, L. (2006) *Tratado de la pintura*. Distal. Buenos Aires, p. 169.

• **¿Qué implica explorar la esponja?**

Cuando decimos que para hacer de una herramienta o de un material, vehículo de la propia expresión, es importante explorarlos, nos referimos, específicamente, a la posibilidad de descubrir sus posibilidades plásticas. Esta exploración, está dirigida a un fin determinado: descubrir qué posibilidades ofrece esta herramienta para pintar.

Muchas veces se derivan estas intenciones al focalizar la atención sobre aspectos ciertamente irrelevantes. Entregar las esponjas y preguntar si son frías o tibias, si son suaves o ásperas desvía la mirada hacia cualidades que, en este caso, no ofrecen respuestas a la necesidad de descubrir cómo se puede pintar con ellas. La propuesta de exploración debe orientarse hacia las formas en que se puede pintar con esponjas.

En la primera experiencia con agua, se elegirá una pared porosa donde los rastros de las acciones de los chicos, aunque efímeros, sean claramente visibles. Durante esta exploración, es importante observar lo que prueban, y ayudarlos a ver sus hallazgos. Al cargarlas, casi instintivamente muchos la escurrirán. Pero eso muestra una experiencia previa que posibilitó incorporar mecánicamente el gesto, para evitar chorrear. En ese simple y automático gesto, está el conocimiento de la capacidad de absorción de la esponja en relación a la materia líquida.

Otros niños no escurrirán la esponja, irán goteando desde el balde a la pared. Podemos ayudarlos a ver las gotitas que dejan a su paso, a descubrir que la esponja se lleva gran cantidad de líquido y que gotea. También les enseñaremos que pueden escurrirla si no quieren que chorree, lo que resultará muy útil cuando las usen con pintura. Además, podrán aprender a secar con ellas el piso mojado para no resbalarse.

Sobre el muro, algunos las arrastrarán cubriendo una gran superficie, otros darán golpecitos dejando huellas, otros salpicarán. Podremos andamiar sus miradas y ayudarlos a descubrir las diferentes marcas que deja cada acción e invitarlos a probar las distintas cosas que cada uno descubrió. Esto se convertirá en un modo de trabajo: probar, observar, experimentar también lo que otros descubrieron; una actitud esencial que caracteriza a la modalidad de taller: el interjuego entre la acción y la reflexión (Pitluk, 2008: 26). En este sentido, es importante tener en cuenta otras características de esta modalidad: «El ida y vuelta entre la tarea individual, en pequeños grupos y en grupo total» (Pitluk, 2008). Pitluk también menciona la importancia de la puesta en común de lo realizado para enriquecerse con los aportes de los otros. Si bien parece exagerado hablar de «puesta en común» o de reflexión en relación con niños de un año y medio y dos, en el contexto del Jardín, los chicos

comienzan a hacer muchas de estas cosas, pero no se trata de un debate o una reflexión como la que haría un niño de cinco años.

En Plástica, las huellas de lo experimentado son visibles, y de *eso* que se ve podemos hablar. Sin forzar la situación, los adultos estaremos disponibles para atrapar señales y devolver con palabras esos hallazgos, para que adquieran un nivel mayor de conciencia y de apropiación en cada uno.

Cuando comiencen a usar las esponjas con témperas, ésta tendrá que estar preparada con una consistencia intermedia entre espesa y líquida. Es necesario probar cómo se comporta el material con la herramienta en el soporte elegido, antes de ofrecerlo a los niños. Una consistencia poco placentera o de difícil uso puede frustrar la actividad y hacer que pierdan el interés. Cuando el material está bien preparado, el niño internalizará casi físicamente esa consistencia, esa manera de uso que, cuando sea más grande y él mismo prepare su material, implicará un saber construido en la experiencia.

Los grandes maestros del Renacimiento: Giotto, Leonardo Da Vinci, Rafael, entraron a su oficio como aprendices en un taller donde otro era el creador. Se iniciaban muy jóvenes, haciendo tareas secundarias y más técnicas, como moler un pigmento, revolver una preparación, o simplemente limpiar. Con el tiempo iban asumiendo labores más creativas. Y al hacer sus propias obras, ya tenían dominio del oficio. Sus problemas eran sólo artísticos. Lo técnico había sido experimentado con el acompañamiento de la acción y la mirada experta del maestro.

Así, al principio, es posible que tengamos que mostrarles a nuestros pequeños *aprendices* cómo se carga la esponja proponerles pintar con ella.

Como siempre, será importante elegir un color que contraste con el soporte, para que los chicos puedan ver los diferentes rastros que deja la esponja al chocar con la hoja, al arrastrarla, al salpicar, al presionar, cuando está llena de témpera y a medida que se va quedando sin pintura.

• **Con varios colores**

Una vez que hayan experimentado el uso de la esponja con un color y observado el efecto de las diferentes formas de usarla, podremos ofrecerles usar varios colores. Empezando, por pares de dos colores. Como con la dáctilopintura, los pares de colores primarios posibilitarán ver con facilidad qué pasa cuando los colores se juntan y también cuando se superponen (Imagen Nº 47).

Es interesante alternar instancias de producción en pequeños grupos con otras individuales. A veces, con el soporte colocado horizontalmente, y otras, en plano vertical. Por ejemplo, cuando se utilicen dos colores, podría usarse una cartulina blanca como soporte para cuatro chicos. La témpera se prepara en dos bandejitas con una esponja para cada chico en cada color. Al usar amarillo y azul, hay que agregar un poco de blanco al azul, porque los colores oscuros tienden a tapar a los claros. La propuesta será pintar usando los dos colores. Al poner el material en las mesas, les podemos anunciar: «Aquí tienen el amarillo con sus esponjas, y acá el azul, que también tiene sus esponjas para que pinten». Si usan un solo color, podremos sugerirles que prueben usar el otro, y que en algunos lugares pinten con un color encima del otro para ver qué sucede.

En otra oportunidad, el trabajo podrá hacerse en forma individual, usando como soporte media cartulina, usando otro par de colores, por ejemplo, magenta y azul, o amarillo y rojo. Así los chicos irán descubriendo que, al superponerse, los colores frescos van cambiando, y al arrastrar un color sobre otro se mezclan, quedando un efecto diferente al de la superposición. Como dijimos, estos descubrimientos les permitirán, aprender a mantener los colores puros cuando lo desean y juntarlos en función de obtener mezclas.

Aunque les demos esponjas diferenciadas para cada color, es posible que las usen indistintamente. Con nuestra ayuda, podrán observar los cambios producidos, y con *mucha* continuidad en el trabajo, podrán decidir cambiar de herramienta o no, según sus necesidades. Esta adquisición se construye con el tiempo, cuando tengan edad suficiente para comprender y aceptar estas *reglas de la pintura,* y más experiencia pintando con más de un color.

En el Jardín, los chicos comparten materiales y herramientas con sus compañeros de mesa. El pintor adulto maneja su paleta y sus pinceles. Pero en la cultura escolar, será necesario que los chicos adquieran la habilidad de mantener puros los colores compartidos. Algo que no podrán aprender si no descubren primero las propiedades de la pintura a través de su uso, y con intervenciones oportunas de los adultos. Estas intervenciones no están orientadas, aún, a que los chicos aprendan que el azul y el amarillo al mezclarse forman verdes, sino, en principio, a que vean que, al juntarse, los colores frescos de la pintura se mezclan y se transforman.

Los chicos ya han experimentando las propiedades de otras sustancias que también se mezclan. Saben, por ejemplo, que si comen guiso con una cuchara será necesario cambiarla o lavarla al comer un postre, para que sus sabores no se mezclen. Estos conocimientos servirán para ayudarlos a comprender lo que pasa con la pintura.

Las posibilidades de ofrecer a los chicos pares de dos colores de pintura con esponjas son muchas. Los pares de colores primarios: amarillo y azul; amarillo y rojo; magenta (o rojo) y azul.

Podremos agregar el par de un color con blanco (aquí no importa si se trata de primarios o secundarios) para que los chicos observen que siempre que mezclen con blanco el resultado de la mezcla y la superposición será el color aclarado: rojo y blanco; azul y blanco; negro y blanco; verde y blanco; violeta y blanco; anaranjado y blanco; marrón y blanco; amarillo y blanco.

Además de estos pares de un color con blanco, son interesantes las mezclas y superposiciones de pares de primarios y blanco: azul, amarillo y blanco; magenta o rojo, azul y blanco.

Así podrán descubrir que todos los colores se han aclarado al superponerse y mezclarse con el blanco. Para que esto pueda ser detectado por los chicos, tienen que darse condiciones y continuidad. Los niños que recién están experimentando el placer de pintar, difícilmente se detengan en estas sutilezas. Los que han pintado varias veces con dos colores saben que alguna transformación va a suceder al usarse con el blanco, y se interesan en descubrirla.

A los chicos les espera un largo recorrido pintando y no hay apuro ni necesidad de forzar conceptualizaciones. Estas actividades ofrecen el terreno fértil para que florezcan posibilidades y descubrimientos de manera genuina y placentera. No hay que apurarse a planificar: *colores claros y oscuros*; sólo se trata de la superposición de colores y la observación de las transformaciones dentro de eso tan amplio que llamamos «enseñar a pintar y a explorar las posibilidades de la pintura».

Podemos ofrecer opciones en cuanto a los soportes y a la dinámica de trabajo: en ocasiones trabajarán individualmente; otras, en pequeños grupos por mesa; a veces, en plano horizontal en grandes dimensiones; en grandes dimensiones en plano vertical, en una cartulina, individualmente, o en grupo en un soporte grande.

Una opción económica son los soportes construidos con papel de diario. Se usan las hojas que sólo tienen letras (blanco y negro). Para utilizarlos con témperas, habrá que superponer capas (al menos tres) para darle resistencia y usarlas cuando el pegamento esté seco. Este papel tiene la ventaja de que las hojas son grandes y además pueden prepararse soportes para trabajar en grupo uniendo varios diarios.

Pintar en plano vertical, como suelen hacer los artistas cuando pintan en grandes dimensiones, posibilita tomar distancia y observar más fácilmente lo hecho.

Luego de trabajar con pares de colores, empezaremos a ofrecerles todos los demás: los tres colores *primarios o fundamentales*: rojo, azul y amarillo, que posibilitan formar todos los demás colores, y todos los colores que tengamos.

Luego de muchas veces de haber trabajado con más de un color, los chicos irán pintando con cada uno y superponiendo en algunos lugares.

La mezcla de los tres colores primarios da por resultado un color neutro, pardo, grisáceo o amarronado, porque se neutralizan. Así, estas manchas multicolores de grandes dimensiones tendrán amarillos en algunos lugares; verdes y anaranjados, en otros; rojos, azules, violetas y marrones en variados matices (Imagen Nº 48).

Arte infantil en rebanadas, ¿y la unidad de la obra?

El *primado* de la carpeta como fin y destino final de la producción plástica hace, en ocasiones, que algunos docentes no consideren la posibilidad de trabajar con los chicos en grandes dimensiones. O que cuando lo hacen, luego corten en pedazos la obra original, transformándola en piezas de un rompecabezas encarpetable (Imagen Nº 49).

Esta desagradable costumbre de rebanar la obra grupal es frecuente, lo que hace necesario fundamentar las razones por las que es pertinente revisar esta práctica.

Pintar todos juntos es una experiencia enriquecedora. Los niños arriban a un producto diferente del que harían solos en el mismo tiempo. Se imitan unos a otros, se apoyan, comienzan a considerar el espacio propio en relación al compartido, dialogan sobre sus descubrimientos y se enfrentan al desafío de hacer algo juntos. Algo sin duda, muy especial, que además queda plasmado en ese gran soporte, haciendo visible la experiencia vivida.

Decía el pintor Paul Klee que el arte *hace visible lo invisible.* Y estas grandes pinturas grupales harán visibles la experiencia compartida. Bastará mirar hacia donde estén expuestas para que los chicos recuerden que cuando juntaron amarillo y rojo aparecieron miles de anaranjados. Observando sus obras, apreciarán las huellas porosas de la esponja cuando iba quedando sin materia, las grandes superficies cubiertas cuando arrastraron, los agujeros nacidos de la insistencia de pintar en el mismo lugar. Además, serán el entorno estético ideal para un grupo de niños que está transitando los caminos de la pintura. También las carteleras de la institución informarán a las familias acerca de lo que los chicos están aprendiendo y vivenciando. Un gran friso de azules y

celestes junto a otro de rojos y rosas, acompañado de un cartel podrá informar que: «Los chicos usaron blanco con otros colores y descubrieron que al mezclarse con ellos los aclara». Si agregamos comentarios de los chicos y fotos del proceso, el conjunto hará visible algo de lo que los chicos disfrutan, experimentan y descubren en el Jardín.

Algunos de estos grandes trabajos podrán ir a casa en forma de rollo, otros se quedarán en el Jardín ya que, como solía decir una maestra en las reuniones de padres: *lo más importante, los chicos se lo llevan puesto.*

¿Será posible imaginar, al inicio del año, que en lugar de carteleras estereotipadas con personajes y figuras comerciales, el «BIENVENIDOS» estuviese acompañado de estas grandes pinturas? Entonces sí será símbolo de bienvenida. Bienvenidos a un lugar y a un tiempo en donde van a pintar, a descubrir qué pasa con los colores cuando se juntan, donde van a usar estas herramientas, donde aprenderán a pintar con otros, a compartir materiales y espacios, a conocer el arte y sus lenguajes. La imagen será texto, porque contará también su historia.

Otras herramientas: los rodillos

El rodillo es una herramienta creada para pintar, especialmente en grandes superficies. Es muy usada por los pintores de paredes para cubrir rápidamente un espacio grande. Además ofrece otras posibilidades que los chicos pueden vivenciar desde muy pequeños. Al principio, habrá que enseñarles a cargarlos, haciéndolos rodar por la bandeja primero con agua y más tarde con pintura. Si en otras salas ya jugaron a hacerse masajitos con rodillos secos, si pintaron con agua y rodillo en la pared o el piso del patio, o en un papel pegado en la sala, seguramente ya sabrán cómo se usa. Si no es así, necesitarán experimentarlo.

> *En una oportunidad, observé la siguiente situación:*
>
> *La propuesta consistía en pintar con dáctilopintura en un soporte compartido por diez niños, todos de poco más de un año. Sólo habían usado dáctilopintura una vez, y hacía ya varios días. Una de las nenas no quiso pintar, aunque se la veía interesada, mirando lo que hacían los demás. No había esponjas como alternativa, la docente le ofreció un rodillo. La nena lo aceptó gustosa, lo tomó del mango y empezó a golpear como si fuera un martillo, salpicando la pintura, pero feliz.*

Esta situación muestra que toda herramienta requiere de un tiempo de exploración prolongado. Los chicos prueban diferentes esquemas de acción. Además, cuando hay un uso específico que facilita su aprovechamiento, y un punto diferente en la densidad de la materia para que el mismo se deslice.

Por esta posibilidad de desplazamiento del rodillo, es ideal para soportes grandes. Los chicos suelen pararse para moverlo a través del soporte, si no es así, podemos sugerírselos.

Una experiencia de pintura con rodillos

En un taller de la práctica del Profesorado, un grupo de alumnas realizó una experiencia de pintura con rodillos en una sala de un año en el segundo cuatrimestre del año. En este taller antes de implementar la propuesta el grupo de estudiantes con ayuda de sus profesores, un pedagogo generalista[53] *y un especialista disciplinar, indaga sobre la temática y elabora un marco teórico.*

En Jardín Maternal este trabajo siempre resulta un desafío interesante y a la vez una necesidad, ya que no hay mucha bibliografía referida al ciclo. Tampoco los teóricos de las artes visuales se han detenido mucho a pensar en la enseñanza del arte en este momento de la vida. Esto valoriza el esfuerzo de los estudiantes, el entusiasmo y compromiso con que enfrenan los obstáculos, tironeados, a veces, entre perspectivas diferentes de sus profesores.

Se convocó a este grupo a relatar la experiencia. Esta se realizó en un Jardín al que asisten niños provenientes de un medio familiar que, generalmente, no ofrece oportunidades referidas a las artes visuales.

Para todas fue un desafío, las asesoré desde mi experiencia acompañando a docentes, pero, como les advertí desde un principio, suponía, intuía, pero no tenía certezas. Tal vez estábamos a punto de construir algunas, aunque siempre son provisorias. Sólo sabía que sería una oportunidad muy rica para todos, especialmente para los chicos artísticos.

53. En este caso la profesora Rosa Violante.

Enseñar a pintar en la sala de un año

Por Gisele Alegre, Mayra del Río,
Carolina Capelli y Ayelén Agüero

Este fue el nombre de una propuesta que desarrollamos en un Jardín Maternal. No teníamos mucha experiencia en este ciclo, y era el momento de aprender. Todo empezó como un rompecabezas que decidimos comenzar a armar cuando nos comprometimos como grupo.

Empezamos a leer sobre Jardín Maternal y sobre pintura. Pero era poco el material que hablaba de la pintura en este ciclo, y menos aún, en la sala de un año. Eran partes de un rompecabezas, y no teníamos la imagen del modelo terminado ¿Cómo encajaban unas piezas con otras?

Nos sumergimos en el trabajo: reflexionábamos y discutíamos en función de lo observado en la sala, el grupo de chicos, y la forma de trabajo de las docentes.

Teníamos muchas dudas; ¿era posible desarrollar una propuesta de pintura en una sala de un año? Después de lecturas, debates y correcciones, elaboramos orgullosas nuestro primer esbozo de marco teórico. Pero nuestras profesoras coincidieron: «Está muy bien... Pero es un proyecto para Jardín de Infantes, no para Maternal...».

¿Cuál era la diferencia? Precisamente, ese era el aporte que debíamos construir. Revisamos la teoría y agudizamos las observaciones en la sala, para pensar la propuesta y su posterior implementación. Una propuesta acorde a las necesidades de ese grupo y a lo que queríamos enseñar. ¿Pero cómo lograrlo? En principio, pensamos en el perfil de edad de una sala de un año, pero todos los niños de la sala tenían ya dos años cumplidos. Comprendimos que teníamos que apoyarnos más en la observación de los chicos.

La idea era pintar con herramientas ¿Cuál utilizar? Nos decidimos por los rodillos. Si algo no resultaba, nuestra planificación podría modificarse en función de lo que pasara con los chicos. Para hacer una prueba, le propusimos a la maestra pintar con rodillos y agua sobre la pared del patio. Vimos que los niños los manejaron con naturalidad, como si conocieran la herramienta; pero era su primera experiencia con rodillos, al menos en el Jardín. Tal vez alguno de los chicos había observado a alguien usarlo. Verlos trabajar con soltura disipó gran parte de nuestras dudas.

Nos propusimos que los chicos:

- *Descubran las posibilidades que ofrece el rodillo para pintar.*
- *Se inicien en la apreciación de diferentes pinturas de artistas, las propias y las de sus compañeros.*
- *Comiencen a ser autónomos y logren trabajar respetando sus propios tiempos de producción.*

Queríamos que los chicos aprendieran:

- *A pintar con rodillos; a explorar la herramienta y sus posibilidades de accionar con ella.*
- *A apreciar obras de artistas.*
- *A mirar sus propias producciones y las de sus compañeros.*
- *A descubrir los resultados de la superposición de colores que usaban.*

Organizamos la siguiente secuencia:

- *Pintar con rodillo y témpera de un color en un soporte grande en plano horizontal (en grupo).*
- *Pintar con rodillos con dos colores en plano horizontal (en grupo).*
- *Pintar con rodillo y dos colores en plano vertical.*
- *Pintar con otros dos colores en plano vertical sobre soporte individual.*
- *Pintar, entre todos, en plano vertical usando tres colores.*

En cada actividad incluimos momentos de apreciación de obras artísticas y de sus propias producciones. La primera experiencia, después de usar rodillos y agua, fue pintar con rodillos y témpera de un color en plano horizontal y apreciación de reproducciones de pinturas. Organizamos la sala colocando dos mesas destinadas a pintar, cubiertas totalmente con papel de escenografía. En otra, pusimos varias bandejas de telgopor con témpera azul, una palangana con trapos y una caja con rodillos.

Preparamos una galería de arte, para que los chicos pudiesen asociar la propuesta con lo que hacen los artistas. En la sala había muchos objetos, colchonetas y juguetes, así que no había paredes para pegar las reproducciones. Entonces creamos un espacio con cartón corrugado extendido por todo el lugar, sobre el que pegamos reproducciones de obras a la altura de los niños. Así podían

caminar para observarlas, también incluimos fotos de pintores pintando cuadros.

Antes de comenzar, les dijimos a las docentes que queríamos dar tiempo a la observación espontánea de las imágenes. Sólo los invitaríamos a mirar.

Al principio, sólo observaban, luego se acercaban, tocaban las imágenes, se quedaban contemplándolas, algunos hacían gestos apoyando sus comentarios.

Una nena, mirando una reproducción donde se veía a un pintor pintando, movía sus manos, como imitando al pintor. Otro niño, ante una gran reproducción del «Café Nocturno», *de Van Gogh, tocaba las estrellas de la imagen, miraba a su maestra y señalaba el cielo.*

Luego les propusimos pintar sobre un gran soporte blanco, usando rodillos con témpera azul. Les explicamos que, para cargarlos, debían hacerlos rodar por la bandeja con pintura. Acompañamos la explicación mostrando cómo hacerlo. También tenían trapos a su alcance para limpiarse cuando lo necesitaran.

Casi todos comenzaron a pintar; sólo algunos miraban desde afuera; no insistimos. Nuestra premisa era respetar los ritmos de cada uno, darles tiempo para que fuesen incorporándose cuando quisieran. Después de un tiempo, comenzaban a acercarse, tomaban un rodillo, y luego del primer tímido intento, se entusiasmaban cada vez más.

Los trapos presentaron algunas dificultades, ya que algunos no sabían qué hacer con ellos. Fuimos recordándoles que si se manchaban, podían usarlos para limpiarse. Al terminar también los utilizamos para limpiar las mesas y las paredes.

Sabíamos que estos aprendizajes no se construirían de un día para otro, estábamos seguras de que en las próximas actividades irían tomando confianza, y llegarían a participar todos activamente.

En los días siguientes fuimos enriqueciendo las propuestas. Trabajaron con dos colores, en plano horizontal y vertical; una vez, individualmente; otras, en forma grupal. Esta modalidad propia del taller permitía la interacción y que los aprendizajes fuesen compartidos.

En la segunda actividad, uno de los chicos tomó el rodillo y comenzó a golpearlo sobre la mesa. En principio no sabíamos cómo actuar. ¿Interrumpimos este momento de exploración espontánea? «No lo uses así», o «No golpees», no parecían las mejores respuestas. Nuestras dudas surgían de algunas certezas que parecían oponerse.

Por un lado, golpear tenía que ver con la necesidad de explorar las posibilidades de la herramienta; pero el rodillo podría romperse, y también estábamos allí para enseñarles a cuidar las herramientas.

Así que, luego de un breve momento de golpeteo, decidimos explicarle que habíamos traído los rodillos para pintar y que si jugaba así, podría romperlo. De esa manera, estábamos enseñándole el uso social *del rodillo y también a conservar en buen estado el material. Muchas veces temíamos interrumpir estos procesos personales de exploración. También consideramos que los chicos tienen derecho a una explicación, y que un* no porque no*, no enseña ni brinda autonomía.*

Teníamos previsto, en la tercera actividad, incorporar catálogos de arte, para que los chicos pudiesen seguir apreciando obras realizadas por artistas. Este momento de apreciación complementaría el acercamiento a la pintura desde la producción. Habíamos escrito en nuestro marco teórico que un lenguaje artístico se enseña en tres direcciones complementarias: la apreciación, la producción y la contextualización. ¿Pero cómo era eso en el Jardín Maternal?

Cuando comenzamos con las actividades, nosotros diseñábamos los momentos como espacios desligados unos de otros. Sin embargo, en las posteriores evaluaciones y reflexiones conjuntas sobre lo implementado, comprendimos que estos momentos no se dan de manera independiente, sino que el niño trabaja en tres direcciones simultánea o alternadamente, en un ida y vuelta*. Nosotras podíamos armar nexos contándoles que los pintores también usaban esos materiales y que en esos catálogos estaban las fotos de sus pinturas. De esto se trataba la contextualización. Logramos articular los tres ejes y las actividades dieron un giro. Finalmente, lo que en principio parecía demasiado forzado terminó por estructurarse como un todo en este camino que estábamos iniciando, de enseñarles a pintar y a conocer la pintura como expresión humana.*

Cómo y para qué incorporamos los catálogos

Al iniciar nuestro trabajo, visitamos galerías de arte; allí nos dieron gran cantidad de catálogos y folletos con reproducciones. La idea era tener un material con imágenes artísticas para ofrecer a los chicos. Algo que había sido novedoso para nosotras y suponíamos, podría ser enriquecedor para ellos. Los llevamos como una alternativa para los que no querían pintar o terminaban antes que

el resto. Podrían optar por pintar sobre el papel; cuando querían ir a mirar catálogos, les pedíamos que se limpien con los trapos para no mancharlos. El ir y venir desde los libros *al papel y los rodillos era libre. Los chicos se movían con autonomía, se veían conscientes de lo que elegían, porque ellos mismos se limpiaban cuando querían mirar y se incorporaban al resto del grupo cuando tenían ganas de seguir pintando.*

Brindamos alternativas diferentes porque los chicos eran muy distintos y cada uno necesitaba un tiempo propio para abordar las actividades.

Pusimos los catálogos en una caja sobre la alfombra de la sala. Al principio, no íbamos a presentar el nuevo material, *pero luego decidimos que era importante contarles qué había en esos* libritos, *contextualizar ese objeto dentro de la propuesta. ¿Por qué llamarlos «libros» si eran catálogos? Porque ellos habían tenido experiencia con libros, y la idea fue pautar lo mismo: no usarlos con las manos sucias, y con cuidado para no romper hojas, observar las imágenes, etcétera.*

A medida que desarrollamos cada actividad, nuestras propuestas se enlazaban con las anteriores. Después de varios días de trabajo, nos deleitábamos mirando como los nenes pintaban con los rodillos. Superponían colores y empezaban a descubrir que aparecía un color diferente; cambiaban de rodillo; dejaban un rato de pintar y se sentaban a mirar catálogos muy concentrados, mostrándolos a los compañeritos y a las maestras, y volvían a pintar, tomando un rodillo, después otro, limpiándose las manos y la mesa al terminar, o la pared y todo lo que sabían que debía quedar limpio.

La última actividad que realizamos y que articuló todo el proceso resultó la más gratificante.

La actividad final

Convencidas de que se podía pintar (¡y cómo!) con niños de entre uno y dos años, hicimos la última actividad (para nosotras) en el patio, ya que la maestra de la sala continuaría con la propuesta.

Queríamos usar un espacio que permitiera a los niños moverse cómodos. Colocamos sobre un gran paredón, en el parque, el papel, abarcando todo el espacio donde estaba edificado sobre piso de cemento, ya que la pared continuaba, pero sobre césped. Había mucho espacio para cada niño. Próxima a de la pared, pusimos

una mesa donde estaban las bandejas con témpera, los rodillos y los trapos. Muy cerca, colocamos la caja con todos los catálogos (Imagen N° 50).

Fue gratificante ver como se acercaban a la mesa donde estaban los materiales y herramientas, completamente autónomos. La misma actitud observamos a medida que terminaban con los catálogos (Imágenes N° 51, 52, 53 y 54).

Los niños pintaban alegres; si se manchaban, tomaban un trapito y se limpiaban. Si no querían pintar más, se limpiaban, buscaban un catálogo y se sentaban, mostrándoselo entre ellos o a las maestras; luego volvían a pintar. Al finalizar, todos ayudaron a limpiar.

Logramos que los chicos trabajen más autónomamente y que comiencen a manejar las herramientas y el material con libertad, tomando algunas decisiones. En la última obra quedó plasmado nuestro esfuerzo y todo lo que nos animamos a probar, superando temores, dudas e inquietudes.

La importancia del espacio físico

Como estudiantes, planificamos la tarea en un espacio físico acondicionado por otras personas, con otras modalidades de trabajo. Vimos que no considerar el espacio afecta el desarrollo de la actividad. La organización del ambiente físico puede propiciar o impedir que los niños puedan desenvolverse dinámicamente. En este caso, contábamos con una sala pequeña, pero con ingenio y buenos consejos resolvimos el tema espacial pidiendo mesas a otras salas, o convirtiéndolas en paredes móviles y rezando *porque el clima acompañara para poder usar los espacios exteriores. De todo modos, siempre teníamos previsto un plan alternativo, por si el clima (tanto el meteorológico como el humor con que los chicos iban llegando al Jardín) no nos regalaba una jornada de sol brillante y de trabajo conjunto.*

Quiero agregar una anécdota. No presencié todas las actividades, pero recordaba que en una de mis visitas un niño llegó llorando y no pudo incorporarse a la actividad. Permaneció con Carolina, cobijado amorosamente en sus brazos, mirando catálogos. El último día yo estaba en el parque con las chicas que preparaban el espacio y los materiales para trabajar. Cuando vi llegar a los chicos, todos tan sonrientes, pregunté cuál era el niño al que había escuchado llorar

cuando entré. Era este mismo que no se había integrado en la actividad que había presenciado en días anteriores. No lo podía creer, estaba radiante y así permaneció durante toda la actividad, que duró mucho. ¿Qué produjo la transformación? ¿La pintura? ¿La calidez de las chicas? ¿La confianza construida? Todos estos factores se articularon: el vínculo afectivo y la atrapante magia de la pintura. Los chicos se sumergían en el vértigo del color que desvanecía malhumores al envolverlos en la tarea. Todo iba transformándose, desde el blanco del soporte hasta los rostros de los chicos y de los que los acompañamos. Al verlos circular con soltura, autónomos tanto en sus elecciones como en el manejo de herramientas, uno se preguntaba: «¿qué hace ese chupete ahí?».

El final fue sorprendente; mientras unos terminaban de pintar, otros limpiaban la mesa o guardaban los rodillos en un canasto para luego lavarlos; otros sacaban algún catálogo y se sentaban a mirarlo, invitando a las docentes.

Para la despedida, las practicantes les llevaron de regalo una gran caja de cartón. Los chicos, alborozados, descubrieron en su interior un montón de rodillos y una pila de catálogos, sobre los que se lanzaron como si fuesen caramelos de una piñata. Y es así: se dice que el consumo cultural es adictivo, más se tiene, más se quiere...

Pintar con grandes hisopos

Las herramientas más dúctiles para pintar son los pinceles. Pero cuando se trata de niños pequeños, ofrecen cierta dificultad, ya que a veces los chicos suelen refregarlos contra el soporte, deteriorándolos. Entonces, antes de ofrecérselos, una posibilidad son los hisopos, que funcionan como una especie de primer paso, y luego serán una alternativa más dentro de las herramientas para pintar.

Los hisopos de diversos grosores, confeccionados con ramas rígidas, algodón y cinta de enmascarar, tienen ventajas como herramienta para uso de los chicos: son económicos, por lo que podemos tener muchos para cada niño y para cada color; el algodón absorbe el líquido y no se chorrea tanto la pintura, lo que les confiere cierta precisión cercana a la de los marcadores a fibra.

Se hacen con algodón común y trozos de ramas de entre 15 y 30 cm aproximadamente. Es importante que su textura sea agradable al tacto. En todas las estaciones del año, caen de los árboles fragmentos de ramas, por lo que no es necesario depredar el medio ambiente, es un regalo

más que nos brinda la naturaleza. Se encuentran en las calles, en la ciudad, en parques, en montes, bosques y caminos con árboles. Las que caen suelen tener veinte o treinta centímetros.

Se cubre uno de sus extremos con un poco de algodón[54], y se lo va enroscando, presionando con la mano, haciendo rotar la rama para quede bien apretado. Luego se traba con un poco de cinta de enmascarar entre el algodón y la madera terminando de ajustar.

Quedarán aún más compactos si un día antes de usarlos se los comprime con la mano húmeda. Al secarse, el algodón quedará más compacto como el de los hisopos comprados. Se pueden confeccionar de diferentes grosores y largos; para pintar parados en plano vertical (más largos), y cortos, para cuando pintan sentados. Los hisopos ofrecen, a diferencia de las esponjas y los rodillos, una posibilidad mayor de desarrollar estructuras gráficas lineales, que los chicos pueden descubrir en sus exploraciones. Es importante andamiar su mirada, ayudarlos a ver lo que lograron, *eso* diferente que consiguieron. Esto posibilitará que alcancen la capacidad de seleccionar ellos mismos las herramientas en función de lo que ofrece cada una.

Estos hisopos, según se los use, pueden servir para cubrir superficies, para delinear y rellenar formas, para hacer distintos efectos, dibujar líneas y hacer puntos.

La primera vez que se los demos, como siempre, el color de la témpera será contrastante con el del soporte y estará preparada un poco más líquida que cuando se la trabaja con rodillo. Por esta razón, son adecuados los recipientes con cierta profundidad, como, por ejemplo, los que hacemos cortando botellas grandes de gaseosa que, como son transparentes, permiten que los chicos vean el color de la témpera que hay en su interior.

Es interesante, de tanto en tanto, ponerse en cuclillas para quedar a la altura de los chicos y tratar de percibir cómo se ve todo desde allí abajo. Es asombroso descubrir cómo se ven algunos objetos y otros se ocultan. El mundo está tan hecho a la medida del adulto y damos tan por seguro que todos ven lo que vemos, que se nos escapan las perspectivas reales de los niños.

> *Cuando una de mis hijas tenía tres años, al regresar de un cumpleaños, le pregunté cómo era la torta. «Blanca», respondió. Me asombró, porque sabía que la madre del niño solía hacerlas con decoraciones*

---

54. Sugiero observar en los hisopos comprados la relación entre la cantidad de algodón y el ancho del palito.

temáticas. Insistí y obtuve una respuesta similar, que era blanca. Recurrí a mi madre. que había estado en la fiesta, para calmar mi curiosidad. Me dijo que la torta representaba a un personaje de moda, cuidadosamente elaborada y además ¡multicolor! Intrigada ante dos respuestas tan diferentes, seguí indagando hasta desentrañar el enigma. Se trataba de una torta elaborada con un molde cuya forma representaba al personaje en cuestión. Con detalles coloreados con pastas comestibles de colores. Pero estos moldes consideran una mirada desde arriba y la torta estaba colocada en una mesa para adultos. Los niños pequeños no podían percibir esta imagen, sólo el borde de la torta, prolijamente blanco.

Esta circunstancia doméstica me impactó de tal manera que la trasladé a mi profesión, intentando siempre observar como se ven las cosas desde el punto de vista espacial desde el que miran los niños. Así descubrí que muchas veces los chicos no alcanzan a ver, por ejemplo, el contenido de una lata con pintura.

En las primeras experimentaciones usando sólo un color, los chicos descubrirán que pueden hacer puntitos al chocar la herramienta contra el soporte. O las líneas que dejan al arrastrarlos por la superficie. Algunos podrán cerrar formas y descubrirán que pueden pintar grandes extensiones del papel. Con el uso continuo, tal vez, se darán cuenta de que al pintar en un mismo sitio, el papel puede agujerearse, lo que puede resultar negativo para un adulto, pero no así para los chicos.

Mari Carmen Díaz (2006: 13), en el libro *Arte en la escuela infantil*, hace un relato titulado precisamente: «La plasticidad de un agujero».

«Quiero empezar este escrito hablando de un pequeño agujero en el que me colé un día, y tuvo la virtud de hacerme ver cuánto recorrido me faltaba aún para alcanzar cierto grado de apertura y respeto hacia las producciones creadoras de los niños.

Aquel fue un agujero simple y limpio, hecho en una hoja de papel por Nina, una alumna mía de cuatro años, amante de la pintura a raudales y de las mezclas de color. Recuerdo que estaba logrando un violeta magnífico, y que yo le había advertido sobre la posibilidad de que se deshiciera el papel si seguía poniendo pintura sobre el mismo sitio. Ella optó por hacerle más caso a sus deseos que a mí (cosa que alabo) y, en efecto, el papel se rompió. Lejos de molestarse me miró muy contenta y me dijo: "¡He hecho un agujero!".»

Este relato al inicio del libro pone en cuestión las verdades, las miradas, las perspectivas que se cruzan en el camino de enseñar los lenguajes del arte. Muestra el cuidado y la preocupación de un adulto por no teñir con sus miradas, sus puntos de vista y sus apreciaciones, las miradas y las decisiones de los niños.

Los maestros podemos ayudarlos a ver el agujero, a descubrir por qué se produjo, pero tratando de no imprimir una valoración negativa o positiva sobre el hecho. Porque si hay algo que los chicos saben leer con maestría desde los primeros años, son nuestras reacciones, nuestras emociones y nuestros gestos.

Los trabajos secos podrán pegarse en el plano vertical a la altura de los chicos para que puedan detenerse a ver lo experimentado desde otra perspectiva. Buscaremos un momento, que puede ser el inicio de la siguiente sesión de pintura, para invitarlos a mirar estas producciones. Podremos enseñarles a tomar distancia para ver todo el soporte. Como siempre, será necesario un tiempo para que observen sin ninguna intervención verbal por parte del adulto. Pero estaremos cerca escuchando sus comentarios, interpretando sus gestos, siguiendo sus miradas.

Podremos tener allí los hisopos que van a usar, y al preguntarles, por ejemplo: «¿Cómo hicieron estos puntos?», es posible que algún niño responda mostrando la acción realizada. También nosotros podemos, por ejemplo, hacer una descripción de lo que vemos, retomando algunas de las diferentes posibilidades que encontraron los chicos: «Miren acá hay puntos y líneas», mientras los señalamos. Si alguno hizo una forma, podemos recorrerla con el dedo y comentarlo. Estos comentarios apuntan a nombrar algunos elementos del lenguaje plástico para poder reflexionar con los chicos. Dar nombre a estas cosas permite, como dice Eisner, reflexionar sobre lo que se ha hecho, poder hablar cuando sea necesario hacerlo (Imagen Nº 55).

Si el grupo ya tiene experiencia pintando con dáctilopintura, esponjas y rodillos, los hisopos ofrecerán la oportunidad de darles una variedad mayor de colores. Como ya trabajaron con varios colores, no hará falta desarrollar una secuencia paulatina como se sugirió con la dáctilopintura o las esponjas. Cada color tendrá sus propios hisopos, aunque, seguramente, los chicos los usarán de manera indistinta, hasta que se den cuenta de la conveniencia de ir cambiándolos, algo que, por lo general, no sucede espontáneamente en estas edades. Lograr mantener un color puro es un aprendizaje, pero surge de una necesidad que puede ser propia o fruto de la intencionalidad del docente. Siempre es importante la continuidad; experimentando en pequeños grupos, individualmente, en soportes colocados en plano vertical y en plano horizontal.

Pintar con las distintas herramientas

Ahora los chicos podrán disponer de las herramientas que conocen, comparar las posibilidades que ofrecen y seleccionarlas según sus necesidades y sus gustos. Cuando saben usarlas, todas las herramientas forman parte de su *capital pictórico*. Algunas propuestas podrán destinarse precisamente a comparar las posibilidades de las herramientas. Aunque es frecuente que los chicos tomen una o dos herramientas y las usen todo el tiempo sin reparar en las diferencias, una pregunta del docente los ayudará a ver. Queda un largo camino en la pintura, y hay que priorizar la experimentación y el disfrute. Lo otro surgirá bajo la mirada y la intervención del docente, que debe ser cuidadosa, paciente, armoniosa, no invasiva, ni ansiosa.

Si la propuesta es ver las diferentes las huellas de las herramientas, y los niños no se interesan por esto, seguramente no es momento, están en otra búsqueda, entregados a otros placeres. Nuestra mejor enseñanza será: si están disfrutando, ¡adelante! Eso es lo importante. El placer motoriza la experiencia y la experiencia genera conocimientos. Porque a pintar se aprende pintando y a mirar mirando.

Pinceles, pincelitos, pinceletas y brochas

A ti, vara de música rectora,
concertante del mar que te abre al lino,
silencioso, empapado peregrino
de la noche, el crepúsculo y la aurora.
A ti, caricia que el color colora,
fino estilete en el operar fino,
escoba barredera del camino
que te ensancha, te oprime y te aminora.
A ti espiga en invierno y en verano,
cabeceante al soplo de la mano,
brasa de sombra o yerta quemadura.
La obstinación en ti se resplandece.
Tu vida es tallo que sin tierra crece.
A ti esbelto albañil de la Pintura.

Rafael Alberti, «Al pincel»

El poeta, que también fue pintor, describe las infinitas posibilidades de esta herramienta, que como cualquier otra, si llega en el momento preciso, abrirá nuevas alternativas para trabajar. Si irrumpe cuando no es necesaria, tal vez perturbe o complique, ocultando sus cualidades sensibles. Porque el pincel requiere de un control motriz y de un manejo específico que no siempre logran los más pequeños.

Hay diversos tipos de pinceles: los de pelo suave y delicado no son adecuados para los niños pequeños, porque los refriegan y pueden deteriorarse. En cambio, pueden usar los de pelo más duro, como la cerda y sus sustitutos sintéticos. Los pintores usan los pinceles de manera muy personal, ya sea por la forma de tomarlos o por el estilo de la pincelada. Generalmente, emplean varios pinceles combinándolos en función de necesidades de la imagen: el espacio, la cantidad de colores, los trazos, etcétera. La pintura se distribuye fundamentalmente con el pelo que es dúctil y sensible a la mano que lo guía para dar expresión, calidades y efectos.

Estas explicaciones permiten dimensionar qué delicada es esta herramienta y fundamentar por qué hay que ofrecerla en el momento adecuado. Con el tiempo, los chicos lo usarán con habilidad. Si se los damos sólo por *dar algo distinto*, ellos sólo sucumbirán al encanto de la novedad (Eisner, 1995). Si en cambio, comenzamos con agua en pisos o paredes porosos, si los chicos descubren sus virtudes, si les explicamos que no deben refregarlos, si aprenden a escurrir el exceso de pintura, si los acompañamos con la misma suavidad que deberán imprimirle a sus movimientos; el pincel ofrecerá sus múltiples posibilidades. Es importante sentir y observar lo que ofrecen las herramientas. Explorarlas en relación a las propias posibilidades de acción, para llegar a hacerlas vehículo de la propia expresión.

Relataré dos ejemplos que muestran cómo se dificulta reflexionar sobre la acción en la pintura.

Una vez, pedí a los estudiantes que trajesen todo tipo de herramientas para pintar. Las probaron en grupos, y luego de una puesta en común, continuaron experimentando en soportes individuales. Una chica se había entusiasmado con un pincel duro y chato, de los que se usan para teñir el pelo. Usaba una hoja tamaño oficio. Cuando se detuvo a mirar lo que hacían sus compañeros, con un tono aniñado protestó: «Profe, a mí se me llena la hoja enseguida». La situación era tan obvia que pensé que bromeaba, pero contesté: «Mirá las herramientas y las hojas de tus compañeros, a ver si te das cuenta de por qué te pasa eso». Ante las risas de unos y la perplejidad de otros, no se

daba cuenta. Hasta que una de sus compañeras, indignada ante lo que para ella era evidente, le dijo: «Mirá el tamaño de tu pincel y el de tu hoja». «Claro –dijo "la del problema"– qué tonta soy», e hizo una reflexión casi filosófica: «Cuántos problemas me evitaría si me detuviera a mirar por qué me pasan las cosas que me pasan, ¿no?».

Todos disfrutamos de su franqueza, mientras su círculo íntimo *afirmaba con la cabeza. Me quedé pensando que no era la única a quien le calzaba ese sayo. Tal vez por eso nunca olvidé la escena.*

Algo parecido sucedió con la directora de una escuela infantil en un curso de capacitación.

Yo enseñaba a mezclar colores, algo que deberían saber desde el nivel inicial. Pero el grupo de docentes lo había pedido porque consideraban que esto era una falencia en sus conocimientos de base. Les di la consigna de ir agregando el color más oscuro al claro de a pizquitas mínimas, casi imperceptibles.

La señora miraba fascinada el trabajo de su compañera de mesa, y volvía al suyo desmoralizada por la comparación. De pronto exclamó: «¿Por qué ella tiene tantos verdes y a mí se me puso todo azul?». La docente respondió: «Mirá tu pincel». Era un pincel chato de 1,5 cm de ancho. «¿Cómo agregás una pizquita con semejante pincelote?».

Todos estos problemas de los adultos son el resultado de una educación que no se ha preocupado en enseñar a ver, y propuso un hacer irreflexivo.

Esa es una de las oportunidades únicas que ofrece el nivel inicial: formar a los chicos en la mirada curiosa, sensible, crítica y reflexiva, que cada uno posará en el campo en el que decida y pueda actuar.

Tropiezos, vuelcos e inundaciones. Algunas sugerencias prácticas para pequeñas catástrofes cotidianas

Cuando los chicos pintan en el Jardín, la multitud es, sin duda, un problema que tiene su penoso refrán*: muchas manos en un plato…*, por suerte, *hacen mucho garabato*. Amamos los garabatos, pero nos preocupan los accidentes que genera la convivencia de materiales líquidos y muchas personitas con una motricidad en desarrollo, ansiosas por trabajar.

Posiblemente, estas sugerencias puedan facilitar la tarea; son cosas que se hacen visibles al mirar *desde afuera*, pero que funcionan como piedras con las que tropezamos una y otra vez en la práctica cotidiana. Mientras los chicos disfrutan pintando, a veces, los adultos se inquietan

ante la posibilidad del desorden y el caos. Veinte niños de dos años deambulando con hisopos, esponjas y rodillos rebosantes de pintura puede ser una escena maravillosa, pero tensionante para muchos maestros.

Disponer los tarritos con pintura dentro de un canasto plástico o de una caja recubierta en su interior con plástico, en la que hayas trapos húmedos y secos, evita que un vuelco se convierta en catarata. Hay que considerar también, cuando pintan en plano vertical, que es necesario tener el material cerca, en un cajón de madera o sobre una mesa. Porque estarán parados y los largos recorridos portando herramientas cargadas pueden generar problemas. Y sólo resta dar tiempo y crear el clima propicio para que otras cosas comiencen a suceder en el tránsito por el universo pictórico (Imagen N° 56).



Imagen 16. Canasto a prueba de vuelcos.

Murales en la sala de dos años

El Jardín del Instituto River Plate me convocó para ayudarlos a pintar murales. Las maestras de la sala de dos no querían excluir a sus niños del proyecto.

«¿Podrían pintar un mural los nenes de nuestra sala?», preguntaron entre el entusiasmo y la desazón. Miré en las paredes de la sala los grandes papeles pintados por los niños con sus manos, con esponjas y rodillos, vibrantes de colores con la impronta de sus autores y dije: «¿Por qué no?».

Habíamos conversado acerca de lo que implica un mural como proyecto de un grupo: un trabajo previo pintando juntos en grandes dimensiones, algo que los chicos de dos hacían a menudo. Reflexionamos acerca de las posibilidades, ventajas y desventajas. Los chicos habían pintado en varias oportunidades en pequeños grupos en plano horizontal y vertical. Compartían los soportes, aunque difícilmente tenían en cuenta el espacio y lo pintado por los otros. Las otras salas de niños más grandes, habían hecho bocetos y debatido el tema de los murales. Para los de dos programamos que trabajaran a partir de manchas directamente en la pared, poniendo especial atención a los colores y al espacio.

Las maestras armarían pares de colores que armonizaran y, a partir de esos pares, los chicos irían eligiendo con cuales pintar. La tarea era enseñarles a mirar ¡y las maestras estaban dispuestas!

Aquí está su relato.



Un GIGANTE blanco

Por Ana Cacciabue, Anabela Calleja, Romina Forastiero, Mariela Liberali y Marcela Zaccardi

Esta experiencia comenzó a mediados del año 2007, en una sala de 2 años en el Instituto River Plate, de la Ciudad de Buenos Aires. La institución había propuesto realizar murales para conmemorar sus 25 años. En principio, se pensó en las salas de tres, cuatro y cinco. Pero nosotras nos dijimos: ¿por qué no con los de dos? La idea nos provocaba inquietudes. Si bien teníamos experiencia y habíamos realizado capacitaciones en Plástica, no teníamos conocimientos acerca de cómo hacer para acercarnos a este gigante blanco: la pared.

Nos preguntábamos: ¿Cómo es un mural? ¿Cómo un nene de 2 años va a pintar una pared? ¿Qué herramientas conviene utilizar? ¿Qué materiales? ¿La pintura será tóxica? ¿Cómo hacer para que no quede una gran mancha marrón? ¿Cómo organizarnos para que pinten los veinte nenes? Todo era un desafío que estábamos dispuestas a afrontar.

En los encuentros de capacitación aclaramos dudas e inquietudes, conocimos más acerca del tema y surgieron nuevas preguntas:

¿cómo se prepara la pared? ¿Quién lo haría? ¿Cómo elegir la pared? ¿Cómo organizar la propuesta con el grupo?...

La pared comenzaba a tomar forma en nuestro interior, ya no como «muro» que divide, sino como «puente» para llegar a lugares maravillosos. Luego de esta etapa de investigación y capacitación, comenzó la implementación del proyecto con el grupo. Buscar la respuesta a muchas de las preguntas que nosotras nos formulamos durante dicho proceso fue de gran utilidad para organizar la propuesta.

Planificamos este proyecto y algunas de las actividades fueron:

- *Observación de imágenes de distintos murales.*
- *Pintar en soportes de distintos tamaños que se fueron agrandando progresivamente. De la hoja Nº 6 pasamos a la cartulina, luego al papel afiche y, por último, a grandes tiras de papel madera en rollo.*
- *Pintar variando los planos verticales y horizontales; comenzaron pintando en plano horizontal, explorando características y posibilidades de distintas herramientas con témpera. Luego pintaron en plano vertical, con los soportes pegados en mesas de la sala paradas en vertical, sobre grandes cajas de cartón, cubriendo sus cuatro lados, y en paredes dentro y fuera de la sala.*
- *Uso de distintas herramientas como, por ejemplo, hisopones (confeccionados con marcadores en desuso y algodón), rodillos y esponjas. Así pudieron explorar las características y posibilidades de cada una en relación al material, el plano y el soporte.*
- *Variar las dinámicas: realizamos propuestas individuales y en grupos. A veces, si bien pintaban juntos en grandes soportes, los niños manifestaban dificultades para compartir el espacio con sus compañeros, por lo que fue necesario hacer hincapié en el respeto por la producción y elección del otro y la importancia del trabajo en conjunto. Trabajamos la observación: les enseñamos a alejarse de la pintura para mirar de qué manera se podía enriquecer la obra con los aportes de cada uno.*
- *Incluir a las familias: semanalmente les fuimos comentando las actividades que realizábamos, los descubrimientos, dificultades y objetivos del proyecto. Les pedimos distintos elementos que nos fueron de mucha utilidad: ropa vieja para*

que los chicos pintaran cómodos y disfrutaran de la actividad sin preocupaciones; botellas de plástico cortadas, latas, bandejas y trapitos para organizar la propuesta.

Con anticipación, fuimos a ver la pared y les contamos a los chicos que allí íbamos a pintar nuestro mural. Hablamos acerca de que esto se podía hacer en el Jardín y no en casa si no era una elección familiar. Delimitamos el sector que iba a pintar nuestro grupo con cinta de papel. Cubrimos el suelo para evitar que se ensucie, también llevamos trapos húmedos para limpiar en el caso de que fuese necesario. Además, cerca de la pared teníamos preparada una mesa con todos los materiales y herramientas que íbamos a usar.

Nosotras seleccionamos pares de dos colores de látex al agua para exteriores con los que iban a pintar. Los elegimos teniendo en cuenta que al utilizarlos juntos no se neutralizaran. ¡Y llegó el gran día! Estábamos entusiasmados, era un momento muy esperado.

De las herramientas que los chicos habían usado seleccionamos, para pintar el mural, las esponjas. Nos parecía una herramienta que podían manejar con facilidad y que les iba a permitir cubrir grandes superficies sin dificultad. Nos organizamos en subgrupos de 3 nenes, quienes trabajaban acompañados por dos maestras que nos ocupábamos de cuidar que todo funcionara, ya que el espacio en donde pintarían era un lugar de paso de chicos más grandes y otras salas también estaban pintando. El resto del grupo permanecía en la sala con otra maestra haciendo otras actividades. Por momentos, pintaban los tres nenes a la vez; cuando, por ejemplo, uno no quería pintar o se cansaba, le ofrecíamos la posibilidad de participar desde otro lugar, sosteniendo las bandejas, acercándoles los materiales a los compañeros, usando un trapito húmedo para limpiar lo que chorreaba.

Se percibía un clima de entusiasmo que contagiaba. Ni bien los primeros trazos de color transformaban la pared, comenzaron a acercarse distintas personas que transitaban por allí a mirar, preguntar y comentar con asombro, curiosidad y alegría.

Como ya mencionamos, les enseñamos a alejarse de la pared para mirar, algo difícil para chicos tan chiquitos, pero muy importante.

Los chicos iban eligiendo dónde colocar más amarillo o magenta, cerca de qué color se luciría más un verde. Y el mural se iba transformando por obra de sus manos y nuestros deseos. Después

del primer día, al secarse lo producido, volvimos con los chicos a observar para que pudieran continuar pintando.

Una vez terminado el mural, sentimos satisfacción y orgullo. Los chicos lo manifestaban queriendo compartir y mostrar lo realizado a las demás salas del Jardín y también a sus familias.

Muchos han sido los aprendizajes, logros, descubrimientos que realizaron los chicos y también nosotras. Creemos que el más importante fue el logro de trabajar en equipo, las maestras organizando y planificando la propuesta y los chicos dándole vida a ese gigante blanco. Cada uno con su trazo logró ser parte de esa actividad grupal que se convirtió en el Mural de sala de dos (Imágenes Nº 57 y 58).

Pequeños espectadores

Mientras los chicos pintaban, las maestras de la sala de un año traían a los chicos en una especie de cuna colectivo desde un predio al aire libre (Imagen Nº 59).

Un día, mientras escribía el capítulo sobre niños espectadores, me encontré a una de estas maestras que me contó cómo vivieron la experiencia que observaron. ¿Qué mejor cierre que su relato?



Mirando pintar murales

Por Marisol Ibarra y Mariana Francisco

En el Jardín de Infantes «La Maquinita de River», los chicos de las salas de 2, 3, 4 y 5 años pintaron murales en las paredes del «anillo»[55] *por el que diariamente los chicos caminan. Los* Chequeteres*, sala de un año, al ver a los artistas en acción, solían quedarse mirando con atención, señalando lo que les atraía. Cuando nos trasladábamos hacia la plaza, lo hacíamos en una cuna de la que intentaban bajarse para participar de ese gran momento, parándose y balbuceando con alegría. En el mural de*

55. Así llaman al sector circular que funciona como anchísimo pasillo y es, en definitiva, el acceso al estadio en torno al cual está la escuela.

las salas de 5, los dibujos les resultaban familiares, les gustaba acercarse y tocarlos. Por ejemplo: Facundo señalaba un auto e imitaba su sonido diciendo: «Brum, brum»; Agostina señalaba otro dibujo y decía:«Nena». Observamos un gran interés de los chicos frente a esta actividad, tanto en el proceso como en la obra terminada.

«Burladora, inefable travesura.
La gracia de tu gracia es resistirte
correr, volar, asirte, desasirte.
A ti, yo no sé qué de la Pintura.»[56]

56. Alberti, R. Fragmento del poema «A la gracia». En: *op. cit.*, p. 249.

CAPÍTULO 6 

Primeras huellas en el espacio tridimensional

Debes amar
la arcilla que va en tus manos
debes amar su arena
hasta la locura
Y si no,
no la emprendas,
que será en vano.
Sólo el amor
alumbra lo que perdura.
Sólo el amor
convierte en milagro el barro

SILVIO RODRÍGUEZ, «Sólo el amor»

Vivimos en un mundo tridimensional. El espacio nos rodea, lo transitamos, lo atravesamos, lo modificamos. Desde muy pequeños, los niños descubren este espacio donde hay objetos que se pueden chupar, apretar, empujar y rodear. Accionando sobre ellos, comprueban que algunos son blandos y que sus dedos se hunden en ellos con sólo presionarlos; que hay materiales que se aplastan, se desmenuzan, se estiran; que otros son más duros y que al tocarlos ofrecen sensaciones diversas en contacto con su piel. Todo está allí despertando su curiosidad, abriéndose al conocimiento, a la posibilidad de ser percibido, y a veces transformado incluso, en un hecho expresivo.

La necesidad de dar forma, de transformar, de crear forma con volumen, aparece ligada al ser humano desde sus orígenes: modelando materias maleables, tallando las más duras o construyendo con objetos que ofrece el entorno. A veces, el objetivo fue fabricar utensilios y herramientas para usar cotidianamente y satisfacer necesidades básicas, como alimentarse, guarecerse y abrigarse. Otras, para responder a esas otras necesidades humanas: conocer, expresarse, jugar, simbolizar.

Un bebé siente el impulso de hundir sus dedos en la papilla con la que lo alimentan, de estrujar entre sus manos la arena húmeda, de dejar un surco en la tierra con una rama o realizar otras exploraciones: alinear piedritas, apilar cajas, hacer torres de cubos y empujarlos para verlos caer. Muchas de estas acciones los acercan a la escultura, la técnica plástica que posibilita crear imágenes tridimensionales.

Dicen Brandt y Linares (1999: 53):

> «Estas primeras acciones comienzan con un trabajo exploratorio para luego convertirse en un juego plástico.»

Muchas actividades realizadas en el Jardín Maternal son el inicio de un recorrido que podrá continuar, alguna vez, en la creación de una escultura o una pintura o en la construcción de un edificio, o en actividades como cocinar. Seguramente, Leonardo Da Vinci, Picasso, Berni comenzaron explorando, manipulando y garabateando. Estos primeros años son fundamentales para construir conocimientos y habilidades básicos para el logro de otros más complejos (Berdichevsky y Pitluk, 2002).

Nadie logrará algún día levantar una catedral, si no ha sido capaz de armar una torre de cubos. Estas exploraciones son las primeras huellas, los primeros balbuceos en el camino a la producción plástica en el espacio tridimensional.

Sin embargo, en el Jardín Maternal, las experiencias de trabajo en tridimensión suelen, paradójicamente, no dimensionarse. Aparecen como recursos para que los chicos se *entretengan, descarguen* (vaya a saber uno qué), y se las considera como subsidiarias de otras necesidades como el desarrollo de la motricidad. Se relegan a un segundo plano (cuando no se omiten) lo expresivo y la incorporación de conocimientos espaciales. No modelamos para desarrollar la motricidad, sino que, en nuestra necesidad de transformar, desarrollamos capacidades motrices, cognitivas y expresivas.

A veces, propuestas que no están específicamente centradas en lo escultórico, proporcionan saberes acerca de los materiales, del equilibrio, del peso, y de las propias posibilidades de acción en el espacio y

con distintos materiales. Saberes que sustentan y posibilitan la producción de imágenes tridimensionales.

Laura Bianchi (1999: 50), en su artículo *Las construcciones también son esculturas*, reflexiona sobre el limitado espacio que se deja en el ámbito del Nivel Inicial para el desarrollo de propuestas de trabajo plástico en tridimensión y dice:

> «(...) un bebé de un año ya ha explorado poner un cubo o una canastita al lado de otra, una adelante y una atrás, y apilar una arriba de otra. Esto indica que, evolutivamente, el niño empieza a vincularse con procedimientos escultóricos antes que con el dibujo o la pintura. Es decir que comienza a construir antes que a dibujar.»

Dibujar requiere ubicarse en el plano, abstraer el espacio real tridimensional, el de la experiencia cotidiana. Por eso, la mayoría de los niños representan de forma figurativa antes en tridimensión que en el plano.

Muchas exploraciones se realizan primero con el propio cuerpo; como descubrir que las cosas pesan y que es necesario tener varios puntos de apoyo para que algo se sostenga. El mundo de los objetos tridimensionales está más ligado al bebé y al niño pequeño que el universo bidimensional de las fotos, las revistas, los dibujos o lo escrito. ¿Será por eso que cuando un pequeñito se encuentra con una hoja de papel inmediatamente la tridimensionaliza abollándola?

Mirar esculturas

No es fácil acercar a los chicos a la escultura en el Jardín Maternal. ¿Cómo hablarles de algo que tal vez no conocen? ¿Cómo sabemos si entienden cuando decimos «escultura»? ¿Cómo podemos introducirlos en el universo de la escultura como experiencia humana? Esos son problemas propios de la escultura: el lugar que ocupan en el espacio, el peso que tienen, el material con que están realizadas, no facilita que dispongamos fácilmente de alguna en el Jardín.

En los capítulos anteriores, se venía sugiriendo llevar reproducciones de pinturas y dibujos a la sala. ¿Pero cómo hacemos para acercar a los chicos esculturas de calidad? Si se tiene la posibilidad, es enriquecedor que los chicos puedan verlas. Si no las hay en la escuela, es difícil hacer una salida con niños muy pequeños hacia los espacios donde se las encuentra. Tal vez puedan ver alguna en la plaza o en algún patio o

paseo de esculturas. Pero si en los alrededores no hay esculturas, esto será un problema.

Es posible recurrir a las familias, contarles que es importante que los chicos sepan qué es una escultura y que puedan apreciarla. Así estarán atentos para iniciar la búsqueda y detectarlas en algún lugar cercano. ¡Es sorprendente cómo muchas esculturas son ignoradas por los que conviven con ellas hasta que algo o alguien las hace visibles! Podremos sugerirles a los papás que cuando pasean con los chicos por un espacio en el que haya esculturas se detengan y las rodeen para observarlas. Les contaremos que muchas fueron hechas con un material blando y maleable como la masa que los chicos usan en el Jardín y que se llama «arcilla», que luego se hizo un molde, como los que sirven para jugar con arena, o los que se usan para la torta y la gelatina, pero que en lugar de rellenarlos con bizcochuelo o con arena, se vacían en materiales resistentes como el bronce, para que puedan permanecer al aire libre. Les diremos que otras, en cambio, fueron talladas en piedra o madera. Bastará un lápiz y un sacapuntas para mostrar cómo se talla un material duro.

Cuando los estudiantes describen las instituciones donde desarrollan sus prácticas, suelen hablar del mobiliario, de los ambientes, de los comercios del barrio; pero difícilmente se detienen a mirar si a la entrada de la escuela hay un busto u otro tipo de escultura. Una alumna, que abordó con su grupo un proyecto sobre esculturas comentó: «Ahora encuentro esculturas por todos lados. ¡Antes no las veía!».

> *Una escuela prestó sus instalaciones para una muestra de esculturas. La maestra de la sala de tres llevó a su grupo a verlas. Anteriormente, habían observado un busto de Belgrano, y sabían que a las esculturas era necesario rodearlas para verlas desde distintos puntos de vista. Recorrieron la muestra y dos días después, la docente les dio arcilla y les dijo que ese era un material que usaban los escultores para hacer sus obras.*
>
> *Santi, un nene que aún no cumplía los tres años, comenzó a trabajar con el material formando una bola y aplastándola. Luego clavó sus dedos varias veces en la superficie. Al concluir su tarea comentó: «Miren, hice una escultura de dedos».*

Esto demuestra cómo, al entrar en el mundo de los niños, las esculturas comienzan a ocupar su espacio. Los chicos toman conciencia que también ellos pueden hacerlas. Además, harán lecturas de su propia producción desde una perspectiva diferente.

En camino a hacer esculturas

Mirar esculturas será un paso importante para sumergir a los chicos en este universo particular. Hacerlas, requerirá iniciarlos en algunos de sus procedimientos. Estos son fundamentalmente tres:

El modelado: consiste en dar forma a materiales blandos y maleables con las manos o con herramientas.

La talla: consiste en transformar un bloque de material duro como piedra o madera, extrayendo partes con herramientas filosas y resistentes. Obviamente, los chicos no pueden tallar. Pero pueden comprender de qué se trata el procedimiento al ver a los adultos hacerlo.

> *Cuando era pequeña, los domingos, cuando salíamos a pasear al parque, mi padre tallaba con su cortaplumas palitas para que jugásemos en la tierra. Era maravilloso ver emerger la forma desde ese trozo de madera que minutos antes habíamos recogido del suelo. Tal vez por eso, aún me cautivan los animalitos tallados en madera por los guaraníes. Estas son bellísimas y livianas esculturas que podemos llevar a la sala* (Imagen N° 60).

La construcción: consiste en unir mediante diferentes métodos, como pegar, encastrar o soldar, objetos que ya tienen forma; generalmente, material de desecho, cajas y otros envases, «requechos» de madera, restos industriales, ramas, piedras (Imagen N° 61).

Los chicos además construyen con juegos de encastre especialmente diseñados para eso, como bloques de madera y encastres plásticos o de goma.

De la masa a la escultura[57]

Desde sus orígenes los seres humanos han modelado el barro. Esta necesidad se renueva en cada niño, en el impulso de accionar sobre materias maleables, en el placer de transformarlas con sus manos, en el asombro al observar su propia capacidad de modificar ese material sólo por acción de sus manos.

---

57. Este apartado es una versión modificada y adaptada del artículo publicado bajo el título «Título del artículo», en la revista *Trayectos* N° 3, en el año 2006.

El trabajo con masas, barro, cauchos u otros materiales maleables es frecuente en el Jardín Maternal. Muchas veces, bajo el simple enunciado: *jugar con masa*, suele diluirse la riqueza de esta actividad.

Los niños sienten un enorme placer al accionar con estos materiales. Disfrutan aplastando con sus dedos el puré, dejando huellas en el barro, apretando la masa cruda con que su mamá hace empanadas. El recorrido de la masa a la escultura es una posibilidad, aunque una masa también puede ser el principio de una pizza o de unas ricas masitas. Y tal vez para los chicos, este sea un mismo recorrido. Pero desde nuestra intencionalidad, serán dos caminos diferentes, y aunque tengan el mismo punto de partida, se dirigen hacia otros rumbos.

Primeras exploraciones

Los materiales para modelar pueden ser diversos: arena, barro, plastilina, masa, arcilla. En algunos contextos, los chicos tienen la posibilidad de explorar la arena o el barro desde muy pequeños. Lo mismo sucede con la masa, a veces los adultos la usan en la cocina y se animan a ofrecerles un bollo para que jueguen. Pero no todos los chicos tienen esas oportunidades fuera del ámbito escolar, entonces es nuestra responsabilidad generar el encuentro.

También la propuesta de explorar materiales maleables llegará cuando tengamos la certeza de que los chicos no se los llevarán a la boca, o que al menos, entenderán cuando les digamos que no lo hagan.

En los contextos urbanos, donde suelen estar la mayoría de los Jardines Maternales, generalmente, el primer material que podemos acercarles es la masa. Ya desde el nombre, surgirá la asociación con la comida. Por eso no está de más decir a los chicos que esta masa que les entregamos es para trabajar con las manos. Si alguno intenta llevarla a la boca (no antes), podremos advertirle que eso le hará mal.

Para diferenciarla de la masa comestible, es aconsejable prepararla de un color intenso y lo suficientemente artificial para que no se confunda con la masa para cocinar. Tampoco hay que perfumarlas para evitar la tentación de chuparla, o morderla. El material se percibe a través de todos sus sentidos y lo que diferencia a la masa comestible de la usada para modelar será su color, y a también su aroma.

Los chicos accionan sobre el material para conocerlo, y en esta tarea descubren también sus propias posibilidades de transformarlo.

Si nuestra intención es que lo exploren, la propuesta debe ser clara y directa: «Vamos a ver cómo es y qué se puede hacer con esto».

En principio, eso será suficiente, ya que el material en sí mismo invita a la exploración. Si bien todos los procesos exploratorios tienen para los chicos un carácter lúdico, proponer: «Vamos a jugar con masa» no interpela, ni desafía del mismo modo, aunque, seguramente, cuando formulemos la consigna orientada a la exploración, los chicos jugarán, pero estarán *jugando* a descubrir cómo es el material y qué se puede hacer con él. Así cada materia irá revelando sus múltiples posibilidades: podrán aplastarla, pellizcarla, apretarla, desmenuzarla, hundir los dedos, estirarla, cortarla y volverla a unir.

Es interesante y necesario observar a los chicos durante estas actividades exploratorias, intentar desentrañar qué descubren, qué acciones prueban, qué observan. Además, es importante darles suficiente tiempo para experimentar; que, precisamente, también es el tiempo que nosotros necesitamos para observarlos y disfrutar de todo eso que sucede cuando los chicos se sumergen en la exploración y en el intercambio lúdico con la materia. Así nuestras intervenciones serán oportunas y no obstaculizarán la tarea. Apuntarán a hacer alguna sugerencia o a ayudarlos a ver sus logros y hallazgos. Es muy placentero contemplar qué hacen y cómo lo hacen, dándoles tiempo para que ellos mismos descubran sus posibilidades. Algunos jugarán con el trozo de masa, sin modificarlo, haciéndolo volar, poniéndoselo en la cabeza, y hasta se sentarán sobre él, mientras que otros probarán aplastarla, hacer choricitos, desmenuzarla, pegarla, retorcerla. Se imitarán unos a otros, incorporando y descubriendo otras formas de accionar; algunos conversarán, otros harán sonidos acompañando sus movimientos. A veces sentiremos la necesidad de incentivarlos para que prueben lo que otros descubrieron, pero es necesario hacerlo con prudencia, para no interferir en el proceso que cada niño está realizando.

Si vemos que estereotipan sus acciones, que, por ejemplo, hace rato que se limitan a golpear, tal vez mecánicamente, la masa contra la mesa, podremos hacer alguna propuesta como: «A ver si pueden aplastarla», «¿Qué pasa si le hunden los dedos?», o «¿Por qué no prueban hacer choricitos... así?».

Algunas veces, resulta necesario comenzar a trabajar con ellos para que se animen, pero una vez que adquieren confianza, es importante que trabajen solos, para que no queden sometidos a la influencia de nuestro accionar. Esto suele generar, en la mayoría de los chicos, cierta dependencia. Entonces, en lugar de hacer, se limitan a pedir que hagamos por ellos. Manejar este equilibrio entre hacer con ellos y dejar que hagan por sí mismos requiere de una mirada y una escucha atentas, para descubrir qué necesita cada uno.

Toda intervención tiene que apuntar sólo a focalizar su atención en los procedimientos que utilizan para transformar el material y evitar preguntas y comentarios cómo: «¿Qué es?» o «Contame qué hiciste». ¿Acaso cuando asistimos a un espectáculo solicitamos a los actores, los músicos o los bailarines que nos expliquen qué hicieron?

Los niños deben descubrir por sus propios medios todas las posibilidades del modelado, inclusive la de representar. La mayoría de los niños que usan con frecuencia materiales maleables llegan a usarlos muy pronto para representar formas de objetos, personas o animales. Aún aquellos que no realizan ideogramas u otro tipo de representación en el plano, sí lo hacen en volumen. Es posible que esto se deba, como se explicó anteriormente, a que el mundo es tridimensional, y en este caso no se necesita hacer el esfuerzo de abstracción que implica sintetizar en el plano lo que tiene tres dimensiones. Un niño que acaba de descubrir la forma de hacer un cilindro haciendo rodar sus manos sobre la masa, rápidamente asocia la forma que acaba de producir: «Hice una víbora», suelen decir sorprendidos. Así descubren por sí solos que la realidad puede ser representada, algo muy diferente a ser forzados por la ansiedad del adulto a dar un nombre a lo producido.

Tampoco son adecuados los juicios valorativos como: «Qué lindo», que invariablemente ocultan un posible «qué feo». Los chicos también son lectores de gestos, y si nuestro placer al verlos experimentar es genuino, se refleja. Cuando nos acomete el estereotipado «qué lindo», no estaría de más hacer el esfuerzo por intentar precisar qué es lo que nos parece lindo y así poder señalarlo. Es también una forma de enseñarles a ver sus logros. No es lo mismo un «qué bueno» que: «fijate cuántas formas distintas pudiste hacer». De todos modos, no es necesario reprimir estas expresiones de entusiasmo, sino reflexionar sobre ellas, ya que a veces surgen tan mecánicamente que se vacían de potencia.

Para llegar a hacer una escultura o cualquier otra producción tridimensional, es preciso comenzar conociendo el material, su resistencia, sus características y las propias posibilidades de accionar para transformarlo. Un escultor debe dominar el material escogido para crear sus obras. También los niños, para modelar, deben apropiarse de las características del material que usan, explorándolo en profundidad.

Pero la diferencia es que los niños, en esta etapa de sus vidas, no se proponen hacer una escultura, ni una pizza ni una torta, sólo accionan sobre el material, y en estas exploraciones surge la posibilidad de hacer diferentes cosas con él. Aplastarlo, desmenuzarlo; hacer bolitas y choricitos. Y poco a poco el material se irá convirtiendo para el niño en un vehículo expresivo.

Muy pronto los chicos descubrirán que pueden imprimir huellas, hundir, pellizcar, desmenuzar, hacer rodar, fabricar pulseritas, ñoquis, tortas de cumpleaños, víboras y también... esculturas.

Pero sólo podrán descubrir la relación entre lo que hacen y la escultura si alguna vez las vieron, si esos objetos creados por adultos entraron en el mundo de los chicos. Si les contamos que fueron hechas por personas que tomaron un material y les dieron forma a sus sentimientos, sus ideas, sus creencias y sus deseos. Si no es así, es probable que los chicos consideren que las esculturas *estaban ahí*, o que fueron realizadas por una máquina, como sostienen investigaciones realizadas por Gardner (1995: 125).

La exploración resulta muy distinta cuando ya no se trata sólo de conocer el material, sino que está orientada a un fin determinado e intencional de quien explora: descubrir las posibilidades que brinda eso para hacer esculturas.

Es interesante sacar fotos o filmar mientras los chicos trabajan. Como por lo general todos estos materiales vuelven a usarse, no queda registro de lo experimentado, y muchas veces necesitamos compartirlo con las familias o con el equipo de docentes. Como se explicó en el Capítulo 2, con estas fotos se pueden armar carteleras explicando algunos descubrimientos y contando comentarios de los chicos. Si se dispone de la tecnología necesaria, también es posible colocar, a la entrada de la institución, una pantalla, un televisor o un monitor para pasar esas fotos o breves videos. Es una manera de compartir el proceso con las familias. En las instituciones donde se exige una carpeta (dispositivo que no me parece demasiado adecuado para este ciclo), se podrán incluir en ellas fotografías de los chicos trabajando y un texto sintético explicativo, como por ejemplo: «Los chicos estuvieron explorando la masa y sus posibilidades de ser transformada. Descubrieron que pueden aplastarla, cortarla, dejar marcas en ella. También están aprendiendo que se parece al material que usan los escultores para modelar».

Si se registraron comentarios de los chicos mientras trabajaban, será interesante incluirlos bajo el título: «Algunas cosas que dijeron los chicos mientras modelaban». Por ejemplo: «Mientras Sebastián hacía esto paseaba la masa por la mesa imitando el ruido del motor de un auto». O como este comentario realizado por un niño de un año y medio: «¡Hice así así así y se me pusieron todos puntitos!». Y ahí estaba el epígrafe de su foto. Puede acompañarse el texto también con alguna de las fotos de esculturas que observaron los chicos y con algunos de los comentarios que hicieron.

Materiales para modelar

Al escribir un libro de estas características, uno tiene la sensación de estar hablando a personas que alguna vez conocimos, a rostros que tal vez nos interpelaban con sus gestos, a esas voces que resuenan y que alguna vez nos interrogaron, nos contaron cosas. También uno se imagina cada propuesta en espacios ya transitados. Los espacios de reflexión compartidos con docentes de diversos lugares y realidades ayudan a comprender que, por ejemplo el barro, que es toda una aventura en la ciudad, puede ser el pan de cada día en otro contexto, y que es importante tener en cuenta que en algunos lugares una caja de cartón es una quimera, mientras en otros, es un simple desecho arrojado a la vereda. Y, generalmente, donde faltan cajas, sobran piedras, donde hay barro, tal vez no haya papel de diario, y donde faltan ramas, sobra cielo; sólo hay que saber ver y descubrir qué nos ofrece nuestro entorno.

En uno de esos encuentros compartidos con docentes que hablan de pinturas rupestres, de fósiles prehistóricos, de rocas y montañas, mientras otros respiran cotidianamente el aire del mar y algunos habitan en pueblos de libro de cuentos, con vacas, ovejas y tortas recién horneadas, escuché una de esas frases que nos sacuden y nos despiertan de la confusa ilusión asfáltica: «Mi arenero es la playa».

La pronunció Marlene, una docente de Puerto Madryn. Le pedí que contara algo más de ese Jardín tan especial, aquí va su relato.



Mi arenero es la playa

Por Marlene García

Para ubicarnos en el mapa… Nuestra Escuela de Nivel Inicial Nº 462 está en la ciudad de Puerto Madryn, provincia de Chubut. Es una institución pública a la que asisten niños desde los 45 días hasta los 5 años. Aún no tenemos edificio propio, funcionamos en una Escuela Primaria (las salas de 5 años) y dentro del predio del Centro Nacional Patagónico dependiente de Conicet (las salas de maternal, y las de 3 y 4 años). Este espacio adonde asisten los más chicos se sitúa a pocos metros del mar. Estamos enclavados en una suerte de duna natural sobre la que se construyó parte del edificio.

Allí, en una gran hondonada de la duna, está nuestro arenero, un oasis con el techo de cielo y el mar por delante.

Cuando se me invitó a escribir una experiencia para este libro, una mezcla de admiración y orgullo personal me impulsaron a aceptar la propuesta, aunque luego se me arrugó tanta valentía. Anhelo que este intento pueda servir para que otros colegas sepan de este pedacito del mapa que amo.

Traté de recordar la situación en la que dije aquella frase que tanto impactó «Mi arenero es la playa», y a partir de ella iniciaré el relato. La pronuncié en un encuentro de capacitación, hablábamos sobre la escultura, el modelado y los materiales. Yo hice un comentario acerca de cuando estábamos con los chicos de dos años en la playa y alguien preguntó con asombro: «¿Salen con los chicos de dos?». Mi respuesta inmediata fue: «Mi arenero es la playa».

La arena es un material económico para nosotros, y al alcance de nuestros chicos. Las docentes lo valoramos mucho. Los pequeños antes de llegar al Jardín, por una cuestión geográfica natural, ya han explorado espontáneamente este material. Unos más, otros menos, intentaron en la playa enterrar juguetes, los pies de algún abuelo bien dispuesto, o construir castillitos, monstruos…, una casita para el cangrejo o el caracol que acabaron de rescatar de entre las olas.

En nuestro arenero intentamos con los chicos redescubrir ese material desde las posibilidades de expresión y transformación de la realidad próxima. Los más chicos disfrutan rodando gracias a la inclinación natural del arenero. También se deleitan al enterrar y tapar sus manos o pies. Empuñando la arena y dejándola escapar entre los dedos, probando lo salobre y áspero de su gusto, ya que gustos son gustos y algunos disfrutan de ello. Poco a poco, se transforman en fabricantes de huellas con las manos, con ramas, palas y con rastrillos, asombrándose de las marcas que dejan algunas herramientas. Surcos que desaparecen con el soplo de la brisa o cuando un travieso balde con agua se vuelca. Otras veces, construyendo y derrumbando una montañita que se desintegra en el puño de la mano que la modeló… como hace la marea cuando sube, enviando una ola que arrebata las construcciones.

Los chicos que ya han tenido experiencias de exploración de este material se suman a los juegos e intentan modelar humedeciendo y golpeteando con la palma de sus manos o una pala, experimentando la dureza que esto otorga a sus obras. Prueban y

comprueban cuánto resiste en altura un montículo de arena formado por el molde del balde que apilan. Mediante esta estructura lúdica, con las intervenciones atentas del docente sobre ¿cómo lo hicieron?, ¿de qué modo podrían repetirlo o modificarlo?, ¿qué herramientas necesitan?, los niños se apropian de las características de este material y de los usos que brindan las herramientas para transformarlo... porque en la arena dejamos huellas y nuestras experiencias nos dejan huellas.

Los chicos también saben

En otros lugares de la Argentina, las realidades son muy diferentes; por ejemplo, en Misiones, los niños acompañan a sus padres en la fabricación artesanal de ladrillos con la roja arcilla de su suelo, montados a caballo. O en Formosa, donde una docente que trabaja en la comunidad Wichy descubrió que los niños, con sólo mirar la arcilla, sabían si estaba apta para modelar.

Puede sorprendernos el pequeño hijo de una madre alfarera que, aunque tal vez no hable, conoce mucho la arcilla que cotidianamente ve usar con habilidad.

Si están al alcance, la arena, el barro, el barro de florería y la arcilla son materiales posibles y nobles. Otra posibilidad son las masas y plastilinas. Las masas pueden adquirirse o prepararse. Para modelar, la masa debe ser lo suficientemente maleable para que adquiera diversas formas, ya que si es pegajosa o demasiado blanda no se dejará modificar fácilmente, las más comunes son:

 **Masa de sal**

Se prepara con un kilo de harina, 1/2 de sal y agua coloreada con témpera, esta puede reemplazarse con colorante para repostería si los chicos son muy pequeños. Como dijimos, no es necesario dárselas cuando aún intentan llevarla a la boca con frecuencia. En la heladera, se conserva por más tiempo.

Masa de cremor tártaro

Por su plasticidad, es adecuada cuando los chicos tienen más experiencia en el modelado. Se prepara con 4 tazas de harina mezclada con 3 de agua, 2 de sal fina, 200 gr de cremor tártaro y 4 cucharadas de aceite. La mezcla se lleva al fuego revolviendo constantemente con una cuchara de madera. Cuando se despega de la olla, se retira del fuego. Al entibiarse se le agrega témpera o colorante.

Masa que endurece

Con un paquete de harina, la misma medida de aserrín, agregando cola de carpintero, se obtiene una masilla rústica que endurece. Si bien el resultado es interesante, su aspereza no la hace tan agradable para trabajar con las manos como las masas anteriores o la arcilla.

Es interesante preparar masas de varios colores y darles un poco de cada color para que trabajen. Si bien seguramente la mayoría terminarán mezclándolos en un único color, disponer de una variedad de masas de colores es estimulante.

Adquiriendo habilidad en el uso del material

La continuidad permitirá a los niños ir dominando el material y adquirir habilidad en su manejo, por eso es necesario usarlo a intervalos próximos. Algunos docentes creen, erróneamente, que ofrecer variedad de masas enriquece la creatividad, cuando realmente sucede lo contrario. El material resultará atractivo por lo novedoso, pero los chicos se limitarán a manipularlo y no llegarán a descubrir sus propiedades ni a desarrollar las habilidades en su manejo. La actitud creativa se desarrolla descubriendo y aprovechando al máximo cada material con el uso sostenido hasta llegar a hacer formas con cierta intencionalidad. Los chicos, cuando adquieren cierto dominio, se *autoentrenan*. Si, por ejemplo, alguno descubrió cómo hacer pelotitas, posiblemente pase días haciendo colecciones de pelotitas. Como hacemos los adultos, cuando, por ejemplo, aprendemos a tocar una canción en la guitarra, la tocamos una y otra vez hasta apoderamos de lo que aprendimos. Como lo intuyen los chicos, sin repetición, sin continuidad no hay apropiación posible.

Dar forma... con las manos y con herramientas

Los seres humanos diseñamos herramientas para lograr lo que no podemos hacer sólo con nuestras manos. Éstas facilitan distintas tareas, pero para ello es necesario descubrir sus posibilidades, adquirir habilidades en su manejo, y usarlas sólo cuando se las necesita. Si no, más que una ayuda, resultan un obstáculo. Como ejemplo, basta revivir el *vértigo* que causan, a los comensales no habituados, los tres pares de cubiertos colocados a los costados del plato en mesas lujosamente servidas. Muchos de esos cubiertos no son herramientas útiles para quien no sabe cómo ni para qué usarlos o se arregla mejor con sólo un par.

Los escultores modelan ayudándose con estecas y desbastadores. Las estecas son herramientas con diversas formas en sus extremos que sirven para cortar, alisar, dar texturas, etc. Los desbastadores se utilizan para ahuecar formas macizas

Si no se tienen estecas, puede usarse un bajalengua o un cuchillo metálico sin filo. Hay pequeñas estecas de resina resistente que pueden ser usadas por niños. Se elegirán las que no tengan extremos terminados en punta, si los tienen, hay que limar esas puntas para evitar que se pinchen.

Con las manos y una buena esteca o bajalengua que posibilite cortar, empujar, agujerear y texturar la materia, será suficiente. Dar a los chicos muchos utensilios de cocina a la hora de modelar no siempre ayudará a dar forma a la masa o a la arcilla. Cuando se les dan tapitas, tenedores, cortapastas, moldes y sorbetes, los chicos suelen estereotipar sus acciones en lugar de experimentar las posibilidades de cada elemento (que no funciona como herramienta). Clavan los tenedores, las tapitas, los sorbetes, luego soplarán las velitas y comerán la torta. La actividad como juego dramático puede resultar rica y divertida, pero respecto al modelado se verá muy limitada. Además los moldes no estimulan a crear sus propias formas, implican una repetición mecánica.

Si se desea que los chicos aprendan a modelar, es importante hacer propuestas específicas en dirección a dar forma con sus manos. Dentro de la necesidad de realizar transformaciones en el material, aparecerá el auxilio de cada herramienta. Así podremos ayudarlos a descubrir las posibilidades que ofrece cada una. Pero la herramienta llegará sólo cuando se necesite. En algunas oportunidades, será necesario ayudarlos a que se detengan a observar los resultados obtenidos a partir del uso de una herramienta, comparando, por ejemplo, cómo se corta la masa con la mano y cómo con la esteca, observando las huellas de sus dedos

y las del instrumento usado. Un debate frecuente entre maestros surge del interrogante: «¿Cuándo es necesario incorporar las herramientas para el modelado?». Generalmente, el uso de herramientas es un paso posterior a usar el material sólo con las manos. Pero es probable que la necesidad de la herramienta surja enseguida, cuando aún no lo habíamos previsto.

Un caso para reflexionar

Un grupo de estudiantes hizo una propuesta de modelado con arcilla en una sala de dos años. Los chicos habían trabajado con masa, pero nunca con arcilla. En esas oportunidades, las maestras acostumbraban darles una pequeña cantidad del material.



Imagen 17. Viñeta de Tonucci.

En este caso, habían entregado a cada niño un trozo de arcilla de un poco menos de un kilo, sobre una tabla de aglomerado para que el material no se pegue a la mesa.

Las practicantes planificaron dos encuentros destinados explorar el material, y habían previsto, en un tercer encuentro, dales

herramientas (bajalenguas). Los chicos hundían sus dedos en la arcilla, algunos extraían pequeñas porciones, otros intentaban levantar el bloque. En el segundo encuentro —para algunos era el primero, porque no habían asistido a la clase anterior—, un niño puso la arcilla en su sillita y encima colocó la tabla, luego se sentó e hizo una especie de prensa. Otro colocó el bloque de arcilla sobre la mesa y utilizó la tabla para partirlo en dos. Otro lo imitó, y antes de que los demás lo siguieran, la estudiante que los coordinaba los detuvo diciendo: «No, la tabla es para apoyar la arcilla», mientras les ponía el material otra vez sobre la tabla. Sin embargo, varios chicos volvieron a intentarlo y consiguieron cortar dos pedazos, luego tomaron uno y siguieron trabajando. La estudiante volvió a indicarles que la tablita no era para eso.

Mientras presenciaba la escena, me sorprendió gratamente ver cómo niños tan pequeños eran capaces de resolver su necesidad de cortar la arcilla y de aplastarla, era como asistir al momento histórico en que el hombre inventa las herramientas.

Ante la actitud de la estudiante, me sentí algo molesta, pero también dudé. Al terminar la actividad lo discutimos. Algunas de las observadoras, y yo misma, pensábamos que, si se trataba de explorar, era justo e interesante todo lo que los chicos habían probado. La profesora de práctica y otro grupo de estudiantes, entre ellas la que coordinó la actividad, sostenían que ese no era el uso correcto *de la tablita. Parecía que estábamos ante dos verdades, aunque la frase* uso correcto *me hacía ruido. ¿Cuál es el* uso correcto *de una tabla de aglomerado de 20 x 20 cm? ¿No es correcto usarla para lo que se la necesite? ¿No estábamos contradiciendo el espíritu de la experimentación? Y si no querían que usen la tabla para cortar, ¿por qué no se les dio otra herramienta para hacerlo? No llegamos a un acuerdo. Seguí sosteniendo que el* uso incorrecto*, en este caso, no existía, porque usar la tabla de este modo no implicaba ningún riesgo para el niño, y al contrario, les permitió resolver un problema.*

Pregunté por qué no le habían dado algo para cortar y respondieron: «Porque no estaba planificado». Algo inaceptable desde mi punto de vista. La planificación no puede condicionar la necesidad del niño, sobre todo si se puede resolver esa necesidad, por ejemplo, de cortar. Y era evidente que a algunos chicos el bloque les resultó grande y querían cortarlo. Hubiesen podido ofrecerles una herramienta: «¿Por qué no prueban cortar con esto?», fundamentando: «Porque en la mesa, la arcilla se queda pegada, en cambio en la tablita, no».

Respecto a la prensa. Realmente los chicos me dejaron sin palabras, me pareció fabuloso lo que hicieron, sólo les hubiese sugerido poner otra tabla debajo para que la silla no se ensucie.

El relato nos enfrenta a varias cuestiones a las que ya nos hemos referido: es necesario tener en claro qué implica hacer una exploración, y que es necesario dejar que los chicos descubran, prueben, investiguen y, en todo caso, sugerir otras posibilidades y fundamentar el porqué de esas sugerencias. Si no, estaremos imponiendo nuestras visiones y modos de abordar el trabajo.

Finalmente, en el encuentro siguiente, la practicante les dio bajalenguas a quienes lo necesitaban. Una herramienta más precisa para cortar, y que, obviamente, facilitaba la tarea.

Este caso revela cómo, a veces, la planificación funciona como un corsé que sujeta la flexibilidad necesaria al enseñar un lenguaje artístico, cuando, al contrario, debiera ser una guía flexible de acción. Si se planificó darles herramientas en algún momento y existe la posibilidad, vale la pena que lo experimenten y adecuar lo planificado. La clave estará en descubrir el momento de incluirla, cuando veamos que los chicos la necesitan. Tal vez se planifica pensando en un *grupo homogéneo*, que sabemos que no existe en realidad; algunos la necesitarán antes que otros, o en otro momento. Estaremos atentos a la necesidad de cada uno. La organización no puede imponerse a las necesidades lúdicas, expresivas y cognitivas, al contrario, debe ponerse al servicio de éstas, y para eso es importante saber observar y ser flexibles.

Trabajar con arcilla

Este material acompaña al hombre desde siempre, tanto que ha sido objeto de citas bíblicas y literarias, y continúa vigente en pleno siglo XXI tanto como hace 5000 años. Es un tipo de barro cuya plasticidad le permite adquirir diversas formas. Al secarse, endurece; además, puede cocerse a altas temperaturas para aumentar su resistencia (cerámica). Esta propiedad ofrece otras posibilidades y requiere de ciertas precauciones en cuanto a su uso.

Es asombroso descubrir cómo un trozo de barro puede recibir la impronta de la mano y conservarla fielmente a través del tiempo.

En Jardín Maternal, suele usarse después de usar masa y plastilina, materiales que se le parecen en cuanto a su maleabilidad. Además, no es nada tóxica. Al explorarla, los chicos verán que se va secando,

por lo que es conveniente incorporar un rociador para humedecerles las manos (sólo cuando sea necesario).

La arcilla puede conservarse siempre blanda como la plastilina, guardándola en bolsas plásticas cerradas y envueltas con un trapo húmedo. Su costo es bajo, por lo que es posible entregar a cada uno trozos del tamaño que deseen.

Los ceramistas la dejan secar y luego la cuecen en hornos especiales para aumentar su resistencia. Los escultores la usan siempre fresca, y sobre ésta hacen el molde con yeso o resina. El molde es vaciado en diferentes materiales como bronce o cemento, y la arcilla se reutiliza.

Con chicos de 4 y 5 años suele utilizarse de una manera intermedia: se la deja secar pero no se la hornea, ya que esto requeriría procedimientos muy específicos que la mayoría de los docentes desconoce y que los niños muy pequeños no pueden realizar. Teniendo en cuenta la fragilidad del material al secarse, en Jardín Maternal se la usa siempre fresca y se la reutiliza.

Crear, imprimir, dibujar texturas

En sus exploraciones, los niños descubren las huellas que dejan al imprimir sus dedos o sus uñas en el material, que por su plasticidad se marca fácilmente. Soledad Carlé, ceramista y docente de inicial (1987), explica que es posible texturar los materiales maleables mediante distintos procedimientos:

Por impresión: presionado un objeto sobre el material blando (como la arcilla húmeda). Las texturas se generan al presionar en modo repetitivo y continuo, dejando espacios libres al jugar con un elemento o con la combinación de varios, creando ritmos en la disposición de las impresione, ubicándolas de diferentes modos.

Por contacto: apoyando un tejido, género, puntilla (del lado de mayor relieve), luego se estira con un palo de amasar hasta que el tejido penetre en la materia.

Por trazo: la textura se obtiene dibujando con objetos con puntas que producen un trazo a partir de diferentes movimientos de la mano (Carlé, 1987).

Al principio, será el docente quien proporcione los elementos para imprimir texturas: trozos de cartón corrugado, rejillas plásticas, ruleros, peines, cortezas. Luego será interesante que los chicos exploren en el entorno la textura de diferentes superficies, tanto en la sala como en el parque, donde pueden recoger hojas, cortezas u otros objetos.

Luego podrán experimentar la huella que deja cada elemento, descubriendo cómo queda la impronta de su forma y también de sus texturas. Para hacerlo, será necesario amasar la arcilla o la masa para que quede lisa, esto lo pueden hacer los chicos con palos de escoba cortados.

Una vez que aprenden a alisar el material amasándolo, podemos sugerirles que impriman los objetos y observen las huellas que dejan. También pueden ayudarse presionando con trozos de madera planos. Este procedimiento debe ser enseñado o mostrado para que los chicos puedan realizarlo.

Otra posibilidad, una vez que se amasó la arcilla (se la deja aproximadamente de 6 mm de espesor), es trazar con el bajalenguas o con un cuchillo surcos paralelos entre sí a una distancia de 6 a 8 cm, luego se cruzan otros surcos perpendiculares a los anteriores de manera de obtener placas de 6 x 6 cm aproximadamente. Sobre estas plaquitas de arcilla se probarán las huellas de los elementos y sus combinaciones. Luego se dejan secar las placas. Al tocarlas los chicos descubrirán cómo quedan las huellas una vez que el material endureció. Si se desea conservarlas, pueden pintarse con pintura acrílica, lo que les da mayor resistencia e impide que el polvillo de la arcilla se siga desprendiendo. El acrílico color peltre o bronce les dará una terminación impactante.

También se puede hacer *frotage*, colocando papel fino sobre las plaquitas y frotando con un crayón acostado.

Variar las masas, ¿para qué?

Existe cierto mito que considera importante dar distintas texturas a las masas por medio de agregados para que los chicos aprendan sobre la textura. Como se expresó en el Capítulo 2, es más interesante descubrir las texturas: «allá afuera, entre las hojas, las cortezas, las piedras y la arena. Y aquí adentro en cada prenda de vestir, en cada plato de comida y sobre todo en cada caricia. La textura es una propiedad de la materia, lo importante es reconocerla en su sitio, redescubrirla en cada objeto, ligada a la experiencia de su de su uso cotidiano».[58] ¿Es necesario entonces crear situaciones forzadas donde, en definitiva, quien da textura es el docente que preparó la masa y los niños continúan usándola igual, o tal vez con cierto disgusto por la aspereza del material? Muchas veces se escucha: «Estoy

58. Cita tomada del Capítulo 2 de este libro.

enseñando textura. Les daré masa lisa, más adelante con agregados de arroz, polenta, y así complejizaré...».

De aquí surgen varios interrogantes: ¿Qué es enseñar la textura? ¿Qué necesita saber sobre la textura un niño de uno o dos años? ¿Pueden acaso percibir este atributo de la materia en forma aislada? ¿Tiene algún sentido? Y finalmente: ¿qué se aprende sobre el modelado al usar masas con agregados? La textura, como propiedad de la materia, cobra un sentido en relación al objeto del que es parte.

En relación al lenguaje plástico, podría decirse que la textura en una escultura permite dar diferentes calidades a la superficie, y entonces, pese a ser de mármol, bronce o madera, al darle diferentes texturas, el escultor puede describir la calidad de una piel suave o un cabello rizado. También en una escultura no figurativa las distintas texturas transmiten diferentes sensaciones.

Así define la textura el *Léxico Técnico de las Artes Plásticas*[59]: «se denomina así no sólo a la apariencia externa de la estructura de los materiales, sino al tratamiento que puede darse a una superficie a través de los materiales».

Queda claro en esta definición que en las artes plásticas, tan importante como la textura que proviene del material, es la que se hace intencionalmente, a través del tratamiento del material. Como cuando un escultor modela la arcilla o talla la piedra para dar calidades diferentes a su obra con intenciones descriptivas y/o expresivas (Imagen N° 62).

Al ver una obra, los chicos que experimentaron con materiales maleables comprenden cómo el escultor da forma a la arcilla y la enriquece dándole texturas hasta convertir a ese trozo de barro en la imagen, por ejemplo, de un hombre.

Es importante recordar que los escultores usan casi siempre los mismos materiales para modelar, y eso los va haciendo más hábiles en su manejo. Variar el material con agregados no ayuda a enriquecer la capacidad de modelar.

Acercándose a la escultura

Para llegar a realizar una escultura con arcilla, es importante conocer sus propiedades, para evitar usarla de modo que se quiebre. En el Jardín

59. Crespi, I. y J. Ferrario (1977) *Léxico técnico de las artes plásticas.* Eudeba. Buenos Aires.

Maternal estaremos aproximándonos con los chicos a algunas de sus características, los chicos aprenderán que se seca, pero no pueden aún comprender que lo finito puede quebrarse o que hay que evitar unir partes porque pueden despegarse. En este momento, lo que motoriza sus exploraciones es el placer mismo por la acción, y no la necesidad de llegar a un producto acabado.

Hay dos maneras distintas de modelar: a partir de un bloque al que se le irá dando forma y quitando pedazos con herramientas, o modelando las distintas partes y uniendo el material. Los niños pequeños generalmente usan este último método. Cuando se trabaja con masa o plastilina los dos métodos y sus combinaciones son válidos, pero si se trabaja con arcilla, estos agregados pueden despegarse cuando el material se seca. Pero a los niños muy pequeños aún no les interesa que su pieza perdure. La búsqueda de producto final es propia de los adultos o de niños mayores.

Para apoyar la arcilla es necesaria una superficie porosa, en la que no se adhiera; puede ser una tabla de madera o de aglomerado.

Al usarla, los chicos descubrirán que este material se parece a la masa y la plastilina, pero a diferencia de éstas, se endurece, atesorando fielmente las huellas que dejaron en ella y las transformaciones que se hicieron al modelarla. Para eso habrá que dejar el material varios días e ir observando con ellos cómo cambia. Descubrirán con asombro que lo que hicieron llega a endurecerse por completo.

Los tres materiales mencionados: plastilina, masa y arcilla son sumamente ricos y permiten ser modelados por los chicos, una actividad que a todos les apasiona.

Armar, desarmar, hacer, deshacer, apilar, derribar, habitar... construcciones

> «Mi tren es un gusano amarillo y rojo», pensó Irene. «Chucu-chuf, chucu-chuf». La hilera de cubitos se deslizaba sobre los mosaicos pulidos. La niña los empujaba de atrás salpicando el piso con un poco de saliva cada vez que decía «chucu-chuf». (...) «(...) haré una torre inmensa, como una víbora parada con la cola». Pero la idea le pareció un poco simple y decidió hacerle una ventana» (...). Rojo, amarillo, rojo, amarillo, uno, dos, siete, ocho. Ahora, cuidadosamente, una tablita plana en equilibrio. Sobre la tablita un cubo en cada extremo. Sobre los dos cubitos otro uniéndolos y otra vez rojo,

amarillo, rojo, amarillo. La ventana estaba lista en el medio de la torre. Era así, chiquita. Como para que se asomase una persona del tamaño del dedo pulgar de Irene. La torrecita temblaba de miedo de romperse, pero se mantenía firme.

Justo cuando Irene colocaba con suavidad el último cubo se le ocurrió la idea de mirar a través de la ventana.

LAURA DEVETACH, «La torre de cubos» [60]

¿Quién no jugó alguna vez a crear mundos con esos casi mágicos módulos de madera que nos acompañan desde nuestros primeros días? Cuantos asombrosos hallazgos: empujar uno y allá van, todos los demás, como si estuviesen pegados. Dos torres iguales, ¡sobre ellas es fácil hacer un puente o una ventana! Apilar, alinear, empujar, derribar y otra vez para arriba, y hacia el costado. El espacio comienza a ser habitado y en él, un juego dentro de otro juego. El juego de construir y el de estar adentro de la construcción. Y si no fueron cubos, tal vez hayan sido cajas. Otro juguete asombrosamente polifacético, preciado, entrañable, como relata Tonucci (1984):

> «Las cajas de medicamentos que mi padre, enfermero, me traía fueron con mucho, el juguete más importante, casi único, de mi infancia.»

En este texto que Tonucci escribe para el proyecto *L occhio se salta il muro*, que Loris Malaguzzi desarrolló en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, en Italia, el pedagogo alude precisamente a la posibilidad infinita que brindan estos materiales:

> «La caja es semejante a la arcilla, y si la arcilla es absolutamente el juguete más bello y más rico. La caja es casi, el juguete más bello. La arcilla no es nada y puede convertirse en todo; la caja ha sido algo, pero puede convertirse en casi todo. La caja, ciertamente es menos dúctil y maleable que la arcilla e incluso que el papel y que el cartón que la componen, pero tiene otras características que le dan un valor particular. La caja tiene su propia forma y puede ser tanto un con-

60. Devetach, L. (1973) Fragmento de *La torre de cubos*. Librería Huemul. Buenos Aires.

tenedor como un módulo para la construcción. Pero la caja tiene una historia propia, era caja de algo, contenía algo y ya ha terminado su función, ya no sirve más y se ha desechado, para utilizarla de nuevo es preciso saber olvidar esa historia, descubrir lo nuevo en lo viejo, saber ver la caja con una nueva mirada, como un objeto disponible para realizar nuevas funciones para asumir nuevos significados» (Tonucci, 1984).

La construcción..., peldaño hacia la escultura

Laura Bianchi (1999) invita a considerar las actividades lúdicas que los niños realizan cuando construyen desde de la mirada escultórica y reflexiona junto a docentes al observar las construcciones que realizan los bebés y los niños pequeños:

> «Un bebé apila, tira, ordena, desarma, une, saca, yuxtapone... constantemente ¿Un ejercicio funcional? ¿Un modo de aprehender las relaciones entre los objetos? ¿Un modo de descubrir su cuerpo en el espacio? Todo esto y mucho más es lo que el niño va aprendiendo a través de sus esquemas de acción, pero que se encuentra íntimamente ligado a sus futuras producciones tridimensionales, especialmente en los procedimientos experimentales.»

La construcción, como el *collage*, se desarrolla especialmente a partir del siglo XX, cuando los artistas aprovechan los desechos industriales para crear obras. En nuestro país, son famosos los Monstruos de Berni. Hay artistas que trabajan con cajas, cartones, envases y botellas plásticos, con partes de máquinas, con ramas y piedras. La variedad de materiales muchas veces responde al sentido simbólico que se les otorga al reutilizarlos. Así el significante se transforma en significado.

Como procedimiento escultórico, a diferencia del modelado que se realiza con materiales inestructurados, la construcción se basa en la unión de piezas u objetos de diversos materiales que ya tienen forma. Esto hace que se necesiten también variados métodos para unir cada parte: pegado, soldadura, encastre, clavado, etcétera.

Los chicos comienzan armando construcciones que no requieren pegado, o con materiales, como los bloques para pequeñas construcciones que traen resuelto el sistema de encastre. Sus primeras exploracio-

nes se orientarán a diversas formas de asociar partes como alinear y apilar, y a resolver los problemas propios de la tridimensión como, por ejemplo, el equilibrio.

Los bloques con los que los chicos construyen, ya son tridimensionales y están diseñados para combinarse. Los problemas surgen al asociar materiales diversos porque hay que ir descubriendo cómo se sostienen, en qué posición conviene ubicarlos según el caso, qué pasa cuando se los encima. En estos juegos, van comprobando, a través de la experiencia, que las caras planas ofrecen una buena base, que los bloques más grandes sostienen a los pequeños, que dos bloques iguales y uno largo atravesado sobre ellos pueden generar un espacio. Una pregunta o comentario del docente puede ayudar a observar lo que lograron y a apropiarse de saberes que es necesario apresar, para no *tropezarse muchas veces con la misma piedra.* Por eso, en lugar de decir «¡Qué lindo!» o «¿Qué hiciste?», preguntaremos «¿Cómo lo hiciste?» o señalaremos el logro alcanzado: «Miren como así la torre se sostiene mejor».

Cuando usan los bloques, descubren sus posibilidades, enfrentándose a problemas de equilibrio que resuelven de diversas maneras.

Cierta vez, en una sala de dos años, un grupo de chicos armaba series de bloques con un juego de encastre. Hacían largas columnas flexibles con las piezas. Luego intentaban en vano pararlas en el piso. Era imposible que se sostuvieran ya que la base de la hilera era sumamente pequeña en relación a su altura, sin embargo seguían probando muy concentrados, gritando divertidos cada vez que se les caían. Finalmente, engancharon la parte superior de las columnas que tenía dos salientes que encastraban en la pieza siguiente, en el borde del carrito de los bloques, sustituyendo la base estrecha por el sólido carrito (Berdichevsky y Pitluk, 2002: 101) Se trataba de unas piezas grandes con una forma parecida a la de los enchufes de dos patitas. Los chicos encontraron una solución al problema del sostén. Al volver a jugar con el mismo material con continuidad, seguramente, incorporarán estos hallazgos a su repertorio de acciones y resoluciones.

Explorar el equilibrio el sostén y la resistencia... para construir

Construir con diferentes objetos requiere realizar una exploración profunda y detenida de cada material para conocer sus posibilidades y limitaciones. Pero ¿qué implica explorar un material cuando de construir se trata?

Si el material, por ejemplo, son tubos de cartón o cajas, no se trata de algo desconocido, entonces, precisamente, tal como lo sugiere Tonucci (1984), será importante *saber ver la caja con una nueva mirada, como un objeto disponible para realizar nuevas funciones para asumir nuevos significados.* Si esa es nuestra intención, es importante no desviar la atención hacia aspectos irrelevantes para el caso. Preguntarles de qué color es la caja y qué contenía, o si es suave o áspera, no sólo no aporta a la construcción, sino que desvía el interés hacia otros aspectos e intenciones. Si en cambio los invitamos a agruparlas o a acomodarlas, tendrán que focalizar su atención en aspectos que los ayudarán a la hora de emplearlas para construir. Descubrirán sobre qué cara la caja se sostiene con más facilidad, o que los tubos de cartón ruedan si los acuestan pero se sostienen bien parados cuando son cortos. También irán descubriendo con nuestra ayuda que algunas cajas son más resistentes que otras y que al abrirlas pueden desarmarse y transformarse.

En las salas de un año, las grandes cajas resultan divertidas para esconderse y jugar a aparecer y desaparecer, para sentarse dentro, para empujar, para sostenerse, apoyarse y trasladarse. También para apilarlas y alinearlas. Cuando hay variedad de tamaños, juegan a meter unas dentro de otras y a acomodarlas. A medida que se apropien de sus posibilidades en el juego, irán apareciendo las propuestas de construcción. Si les proponemos hacer torres, construir paredes, tratar de hacerles alguna ventana, todavía sin pegar, los chicos podrán ir descubriendo las posibilidades de las cajas para construir.

Pegar y unir

Un paso posterior será aprender a unir los cartones y las cajas.

En el *Diseño Curricular* de la Ciudad de Buenos Aires para niños de 2 y 3 años, por ejemplo, no se mencionan propuestas de cortar y pegar dentro de la Plástica. Por lo general, estas actividades son poco frecuentes en los niños pequeños, que no pueden desarrollarlas en profundidad. Pueden colaborar pegando papeles sobre una superficie para cubrirla, y tal vez, algunos pocos intenten ir uniendo papelitos sobre la mesa siguiendo una secuencia. Pero sus capacidades motrices y su necesidad de inmediatez hacen que no se pueda abordar, tal vez, un *collage*, con lo que eso implica (composición intencional con los distintos elementos). Pero con la construcción sucede algo diferente; por tratarse de un universo de objetos, algunas veces, dentro

del juego, aparece la necesidad de unir una caja con otra. Sin embargo, no es una propuesta orientada especialmente para Jardín Maternal.

Una posibilidad que es más viable para chicos de alrededor de dos años es la de incluir cinta de enmascarar para unir cajas y otros objetos. Al principio, los chicos jugarán pegándosela en los dedos. Los que han tenido oportunidad de ver a los adultos usarla con frecuencia, comenzarán a pegarla en alguna caja. La operación de unir más de un objeto requiere de la colaboración del adulto. Entonces resultará una actividad interesante para compartir. Los trozos de cinta cortada podrán pegarse en el borde de una mesa o en cualquier superficie de donde se los pueda quitar con facilidad. Luego, cuando los chicos comiencen a construir con las cajas, les propondremos unirlas y lo haremos con ellos, para que vean cómo lo hacemos. Como siempre que trabajamos con ellos, es importante poner nuestra capacidad al servicio de lo que ellos hacen y no modificar lo que realizaron imprimiéndoles nuestras propias lógicas y deseos.

Estas construcciones no serán demasiado duraderas, pero sabemos que los chicos disfrutan mucho armando y desarmando. Sintiéndose poderosos al edificar y también, por qué no, al derribar.



Llegamos al final de este recorrido. Entre lo hablado y escrito, entre tantas cosas inapresables a través de la palabra, me pregunto, una vez más, si será posible llegar a cada uno de los que eligieron este libro, impulsados, seguramente, por un interés particular hacia los niños y hacia las artes visuales.

Me preocupa eso que a veces la escuela hace con algunas experiencias interesantes: al transformarlas en contenido escolar, las vuelve dogmáticas, forzadas, evaluables, mensurables, aburridas y hasta inútiles.

Si cada vez que hacemos una propuesta nos preguntásemos: ¿por qué la hago? ¿Por qué esto es importante para los chicos? ¿Para qué lo hago? ¿Hacia dónde quiero ir? Seguramente, eso tendrá un sentido y se multiplicará caleidoscópicamente en muchos otros sentidos para cada uno de los niños.

Entonces, como decía Silvio Rodríguez, si no hay amor, si no hay pasión, si no hay riesgo, si no hay esperanza porque algo distinto e inesperado suceda *no la emprendas.*

Pienso en docentes que conocí, que saben hacer de ese rincón anónimo del mundo que es su espacio de trabajo, un buen lugar, un lugar único de encuentro amoroso donde los días se iluminan con conocimientos y experiencias maravillosas. Lugares donde los chicos descubren mundos posibles, universos de imágenes, de palabras, de sonidos poderosos. Donde cada niño se revela como un ser único, sensible, transformador. Donde todos los días puede abrirse una puerta para el asombro.

Pienso en mis amigos y mis compañeros profesores, con quienes a veces se nos enmaraña la vida y nuestra tarea; tal es la pasión que

nos atraviesa cuando nos animamos a creer que este que elegimos es el camino para hacer del mundo un territorio disfrutable, habitable y placentero.

También pienso en mis alumnos ya maestros y los que están a punto de serlo, en las ilusiones que compartimos, en los sueños que me invitan, día a día, a construir.

Entonces sé que es posible convertir en milagro el barro y hacer de una mancha amarilla el sol.



Imágenes



Imagen 18. A muchos chicos les produce un enorme placer sentir la materia sobre su piel.



Imagen 19. Fragmento de las pinturas del interior de la Cueva de las Manos. Provincia de Santa Cruz. República Argentina.



Imagen 20. El artista plástico argentino Perez Célis vestido con ropa de trabajo.



Imagen 21 (con el icono de la mano). **Imagen 21**. Jardín de infantes en la ciudad de Francfort, Heddernheim, diseñado por Hundertwasser, 1988-1995.



Imagen 22. Folleto publicitario transformándose en *libro*.

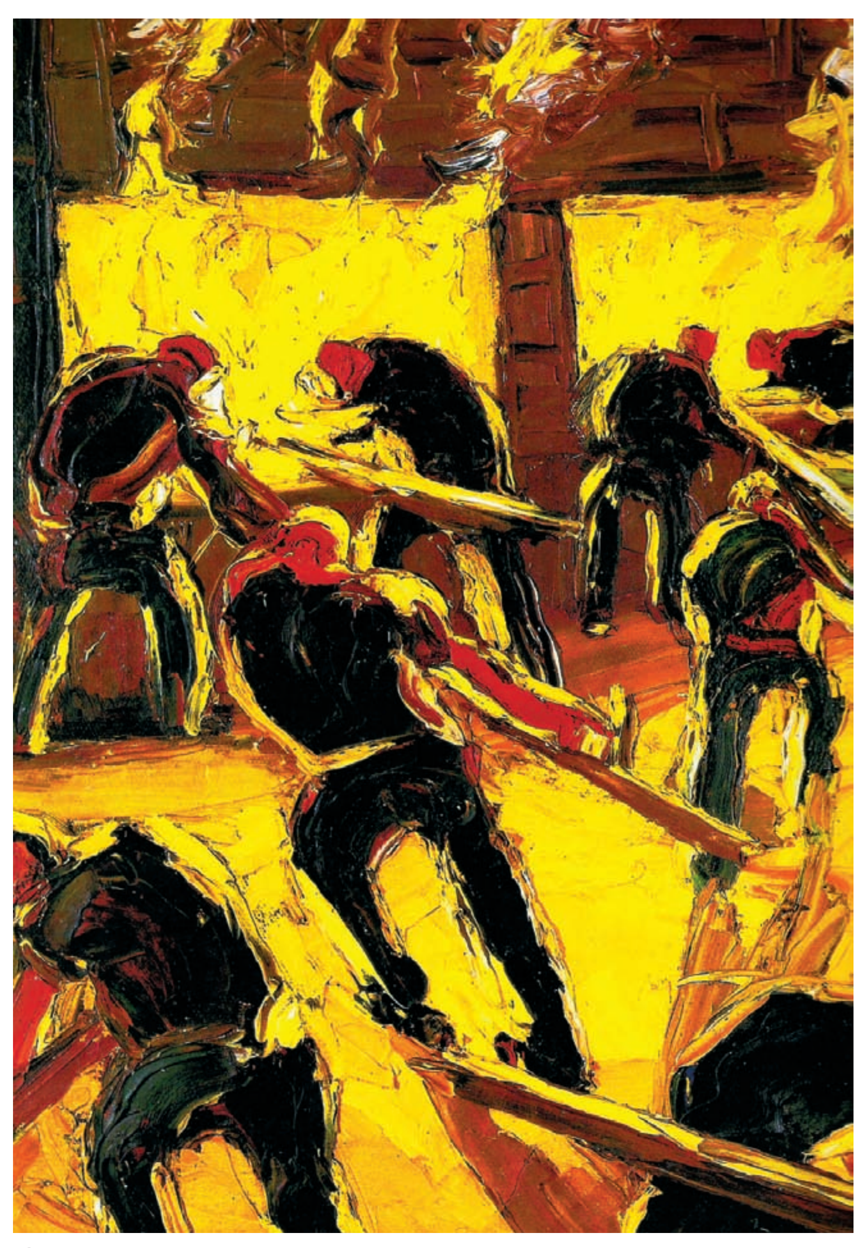


Imagen 23. *Cargando el horno de acero*, pintura de Benito Quinquela Martín, 1944. Detalle.



Imagen 24. Catálogos y tarjetas de distribución gratuita.



Imagen 25. Tarjetas y folletos de promoción que se obsequiaban en Expotrastienda 2008. Buenos Aires.

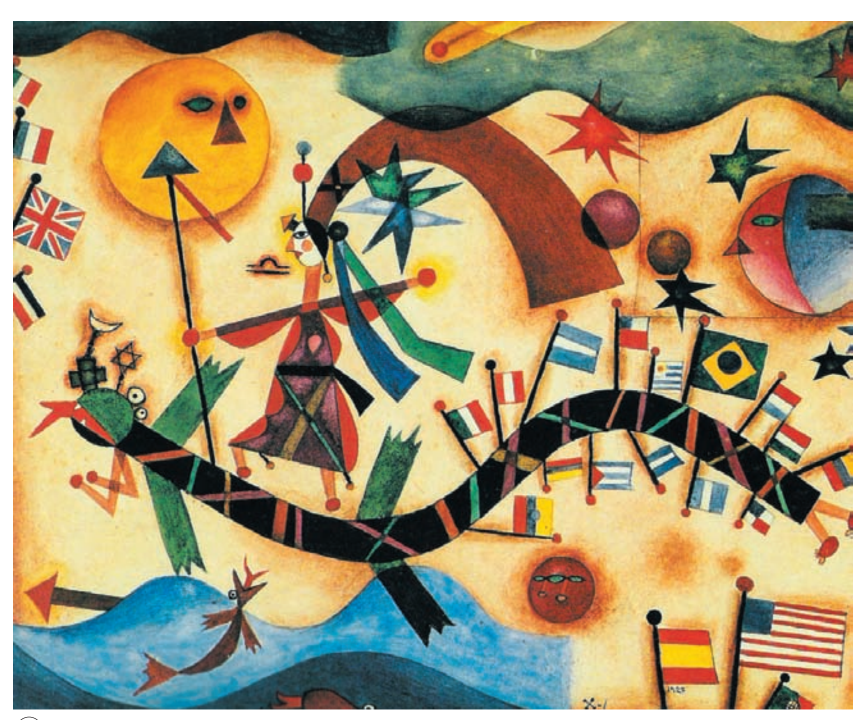


Imagen 26. *Drago*, pintura de Xul Solar, 1927. Acuarela sobre papel.



Imagen 27. *Team de fútbol*, pintura de Antonio Berni, c. 1954.

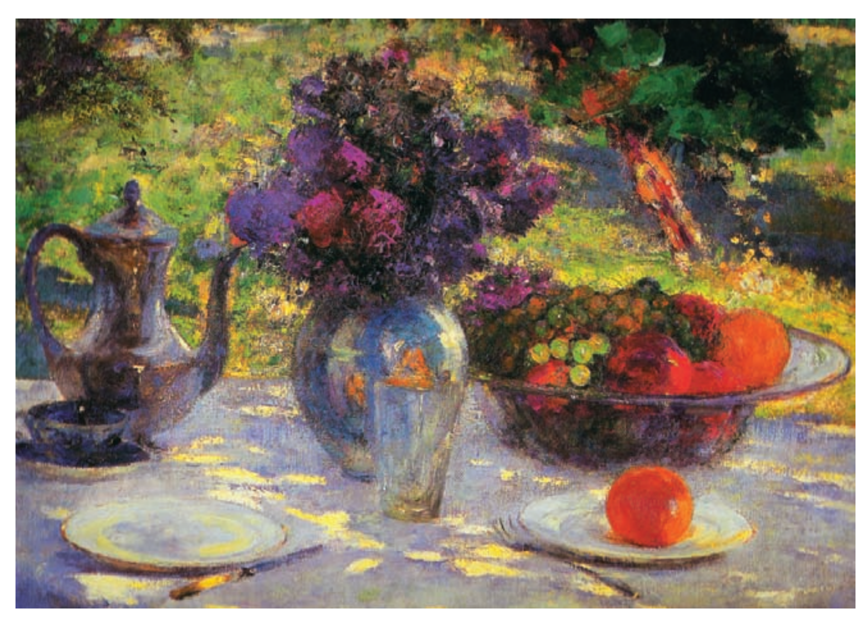


Imagen 28. *Naturaleza muerta en silencio*, pintura de Ernesto de La Cárcova, 1912. Óleo sobre tela.



Imagen 29. *Muchacha de espaldas*, pintura de Salvador Dalí, 1925. Óleo sobre tela.

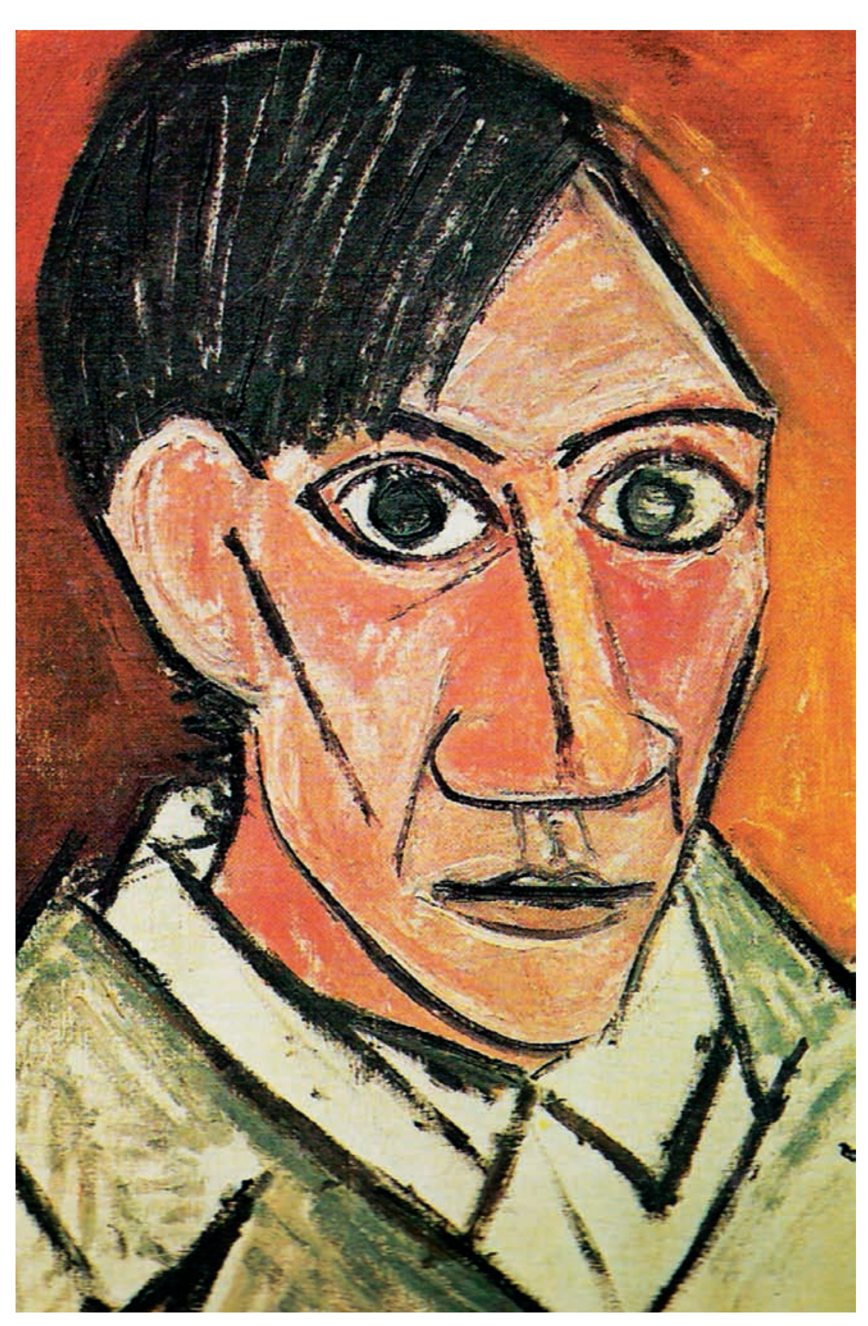


Imagen 30. *Autorretrato*, pintura de Pablo Picasso, 1907. Óleo sobre tela.



Imagen 31. Bebés mirando reproducciones.



Imagen 32. Bebés disfrutando de la «Galería de Arte».



Imagen 33. Foto de la experiencia en sala de bebés relatada en la página 119.

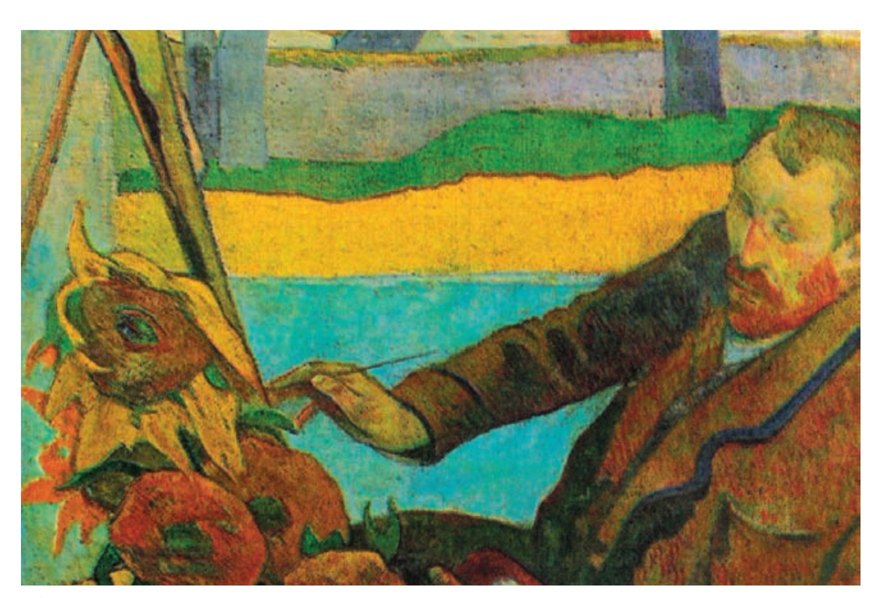


Imagen 34. *Van Gogh pintando los girasoles*, de Paul Gauguin, 1888.
Óleo sobre tela. Museo Van Gogh. Amsterdam.

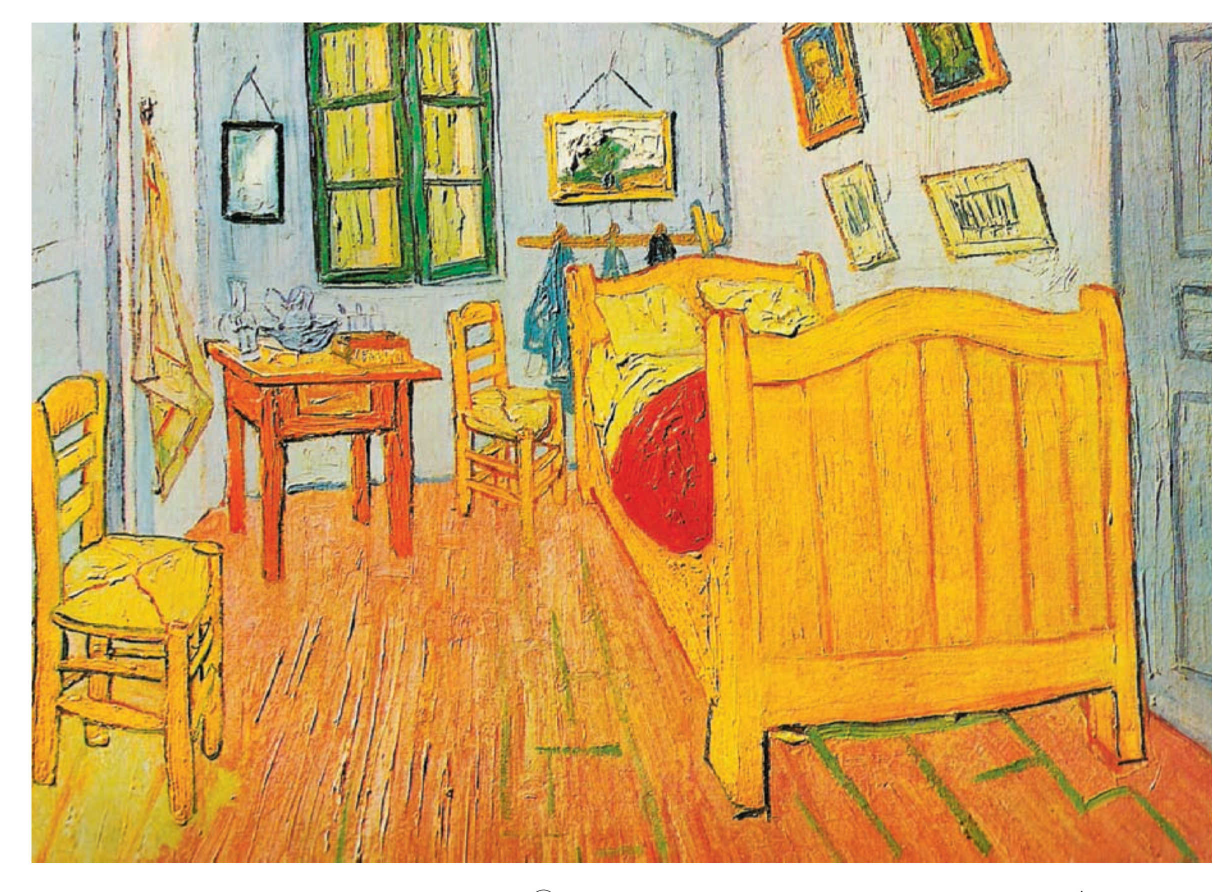


Imagen 35. *La habitación de Van Gogh*, Vincent Van Gogh. Óleo sobre tela.



Imagen 36. *Guernica*, pintura de Pablo Picasso, 1937. Óleo sobre tela.



Imagen 37. Trabajo realizado por niños de 5 años con texturas logradas con tenedores.



Niño de dos años logra texturas con sus dedos sobre la pasta para dáctilopintura.



Imagen 38. Chagall pintando el techo de la Ópera de París.

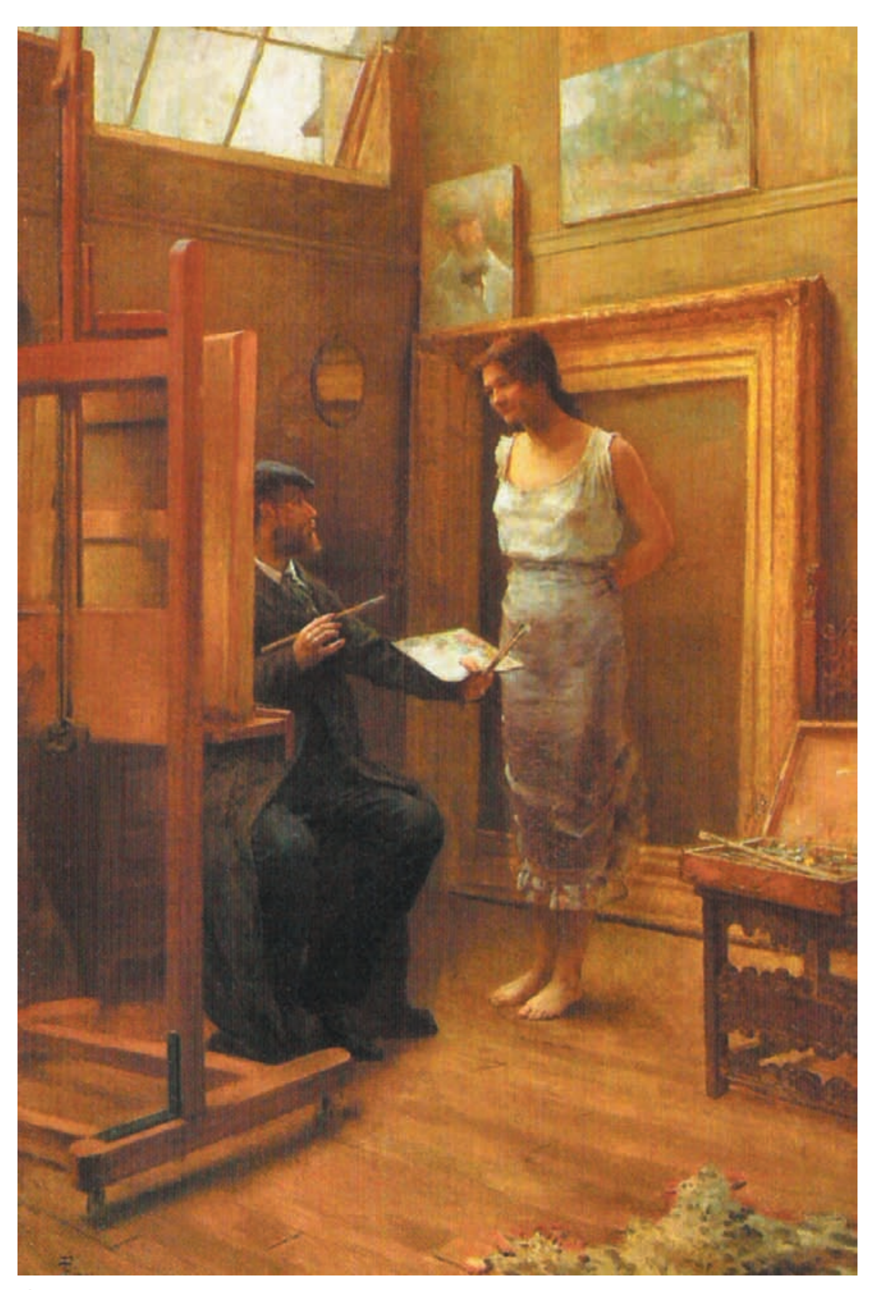


Imagen 39. *En el taller*, pintura de Eduardo Sívori, 1891. Óleo Sobre tela. Museo Nacional de Bellas Artes. Buenos Aires.



Imagen 40. *El Arte de la pintura*, de Johannes Vermeer, c. 1666. Óleo sobre tela. Museo Kunsthistorisches. Viena.

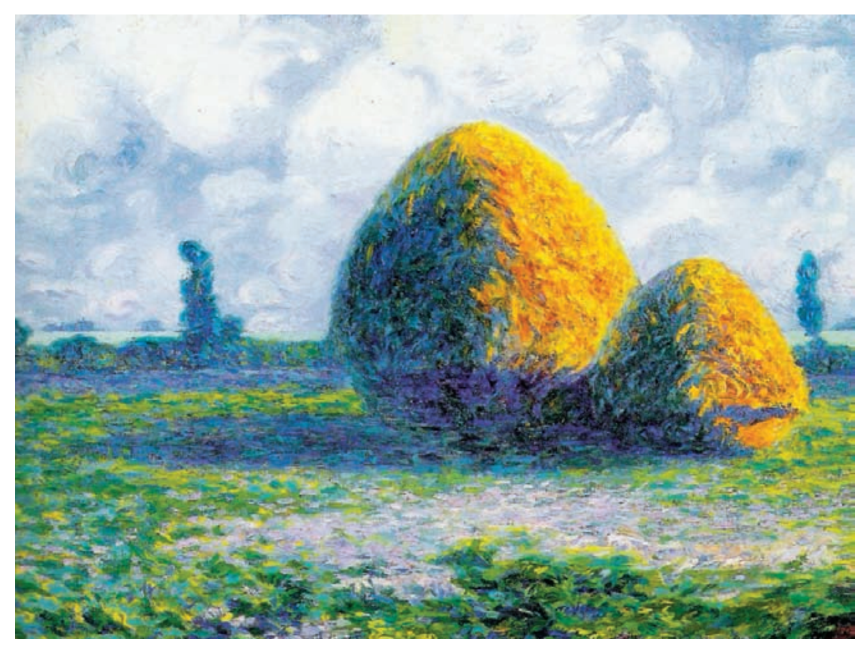


Imagen 41. *Las Parvas*, de Martín Malharro, 1911. Óleo sobre tela. Museo Nacional de Bellas Artes. Buenos Aires.



Imagen 42. *Campo de trigo con cuervos*, Van Gogh, 1890. Óleo sobre tela. Museo Van Gogh. Amsterdam



Imagen 43.



Imagen 44. En las imágenes 43, 44 y 45 se observa a niños de un año y medio y de dos años limpiándose las manos con un trapo y también limpiando las mesas. Fotos proporcionadas por Bárbara Bordenave, Cecilia Kerekes, Daniela Melis, Micaela Pérez Marchesín y Romina Vitanza.



Imagen 45.



Imagen 46. Algunos chicos al principio no quieren pintar con los dedos, y cuando les damos esponjas, se animan. En el fragor de la pintura, posiblemente abandonen la esponja que sirvió, tal vez, para arrancar, y continúen con los dedos, o con todo el brazo, como este nene de dos años que comenzó tímidamente con la esponja.



Imagen 47. Al usar dos colores con las esponjas los chicos los mezclan y los superponen.



Imagen 48. Pintando con esponja y dos colores en plano vertical.



Imagen 49. Trabajos grupales cortados. A esta mutilación debemos sumarle el agregado decorativo de la tijera de picos fantasía, que desvirtúa doblemente el espíritu de la obra original realizada en grupo.



Imagen 50. «Espacio preparado para pintar en plano vertical al aire libre».



Imagen 51. Cargando rodillos.



Imagen 52. Pintando con rodillos en plano vertical.



Imagen 53. Fotos de la experiencia: Pintar en sala de un año.



Imagen 54. Mirando catálogos de arte.



Imagen 55. Pintando con hisopos.



Imagen 56. Colocar los materiales dentro de una caja o canasto que los contenga evita que los chicos tropiecen con ellos al trabajar en plano vertical.



Imagen 57. Chicos de dos años pintando un mural.



Imagen 58. Chicos de dos años pintando un mural.



Imagen 59. Desde la cuna-móvil mirando pintar murales a los chicos más grandes.

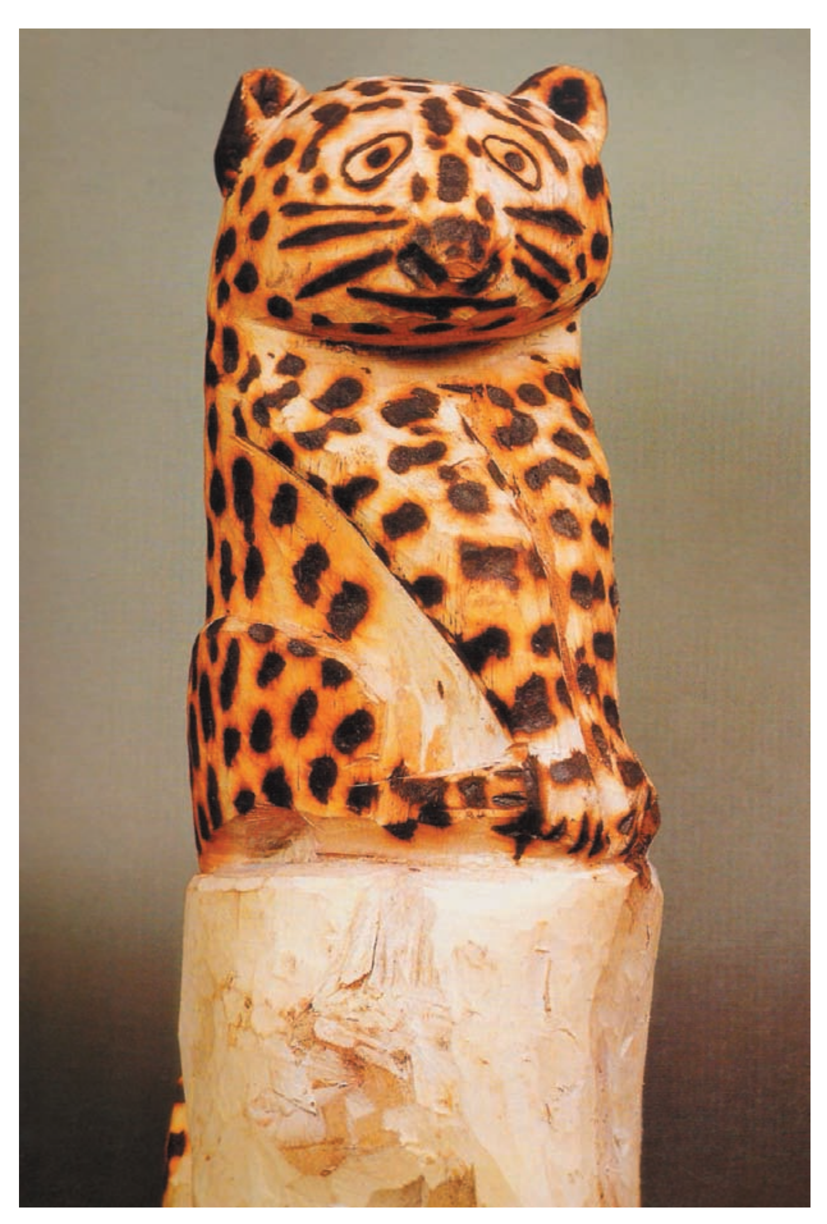


Imagen 60. *Yaguareté en madera*. Kurupiká. Aldea «El Pocito». Capioví. Misiones.

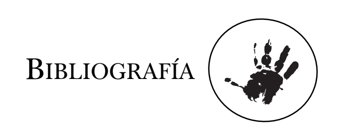


Imagen 61. *La sordidez*, construcción con desechos de la serie Monstruos, de Antonio Berni.



Imagen 62. *Hermano y hermana*, Auguste Rodin, 1880. Bronce. En esta obra, el artista, modelando la arcilla, dio diferentes texturas a la superficie. Así describe la piel lisa de las personas, el cabello rizado del pequeño, diferente al de la figura femenina que está sentada sobre una superficie cuyo tratamiento sugiere que podría ser una piedra.

Bibliografía



Alberti, R. (1977) *Antología poética*. Losada. Buenos Aires.

Argan, C. G. (1985) «Imágenes». En: Malaguzzi, L. y otros. *L'Occhio se salta il muro*. Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. Dirección General de Enseñanza Básica. Madrid.

Arnheim, R. (1971) *El pensamiento Visual*. Eudeba. Buenos Aires.

——— (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós. Buenos Aires.

Benjamin, W. (1971) «Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres». En: *Angelus Novus*. Editorial Sur. Barcelona.

——— (1989) «Pequeña Historia de la fotografía». En: *Discursos Interrumpidos I*. Filosofía del arte y de la historia. Editoral Taurus. Buenos Aires.

Berdichevsky, P. (2003) *Niños espectadores preguntan*. Tesis de Licenciatura no publicada. IUNA. Buenos Aires.

——— (2005) «Me ayudás a dibujar». Disponible en: www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/sintesis_septiembre.pdf

——— (2007) «Mirar o copiar a los artistas plásticos. ¿Cómo enseñar a pintar?». En: *Dilemas*. Disponible en: www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/dilemas2007/julio/temario/semana2.asp

Berdichevsky P. y L. Pitluk «¿Enseñanza de la Plástica en los primeros años?». En: *Jardín Maternal III*. Colección *0 a 5 La Educación en los primeros años*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Berger, J. (2000) *Modos de ver*. Gustavo Gili. Barcelona.

Bianchi, L. (2005) «Los símbolos en las culturas originarias, en los niños y en el arte». Ponencia. En: *Prácticas innovadoras en la educación artística*. Universidad Nacional de Tucumán. INEA. Tucumán.

——— «De los símbolos visuales en las culturas originarias, en los niños y en el arte». En: Medina, M. y C. E. Castilla (2005) *Prácticas Innovadoras en Educación Artística.* Universidad Nacional de Tucumán. INEA. Tucumán.

Calmels, D. (2004) *El cuerpo cuenta.* Cooperativa el Farol. Buenos Aires.

Carlé, S. (1987) *La expresión plástica en el niño*. Estrada. Buenos Aires.

Crespi Irene, Ferrario, Jorge. Léxico técnico de las artes plásticas. Editorial Eudeba. Buenos Aires 1977

Devetach, L. (1973) *La torre de cubos*. Librería Huemul. Buenos Aires.

Díez, M. C. (2006) *Arte en la escuela infantil.* Colección *0 a 5*. Novedades educativas. Buenos Aires.

Diseño Curricular para la Educación Inicial (2000) Secretaría de Educación. GCBA.

Dussel, I. y D. Gutiérrez (comps.) (2006) *Educar la mirada.* Ediciones Manantial. Buenos Aires.

Eisner, E. (1995) *Educar la visión artística*. Paidós. Barcelona.

——— (2004) «Capítulo 1». En: *El Arte y la creación de la mente.* Paidós. España.

Gadamer, H. G. (2005) *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós. Buenos Aires.

Galeano, E. (año) *El libro de los abrazos*. Catálogos. Buenos Aires.

Gardner, H. (1993) *Arte Mente y Cerebro*. Paidós. Barcelona.

——— (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.

Gerstenhaber, C. (2004) *Educar y cuidar en el Jardín Maternal*. AZ Editora. Buenos Aires.

Gombrich, E. (1997) *Gombrich Esencial. Textos escogidos sobre el arte y la cultura*. Edición de Richard Woodfield. Debate. Madrid.

Hargreaves, D. J. (1991) *Infancia y educación artística.* Ediciones Morata. España.

Hernández, F. (2000) *Educación y cultura visual.* Octaedro. Barcelona.

Kellog, Rh. (1987) *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel. Madrid.

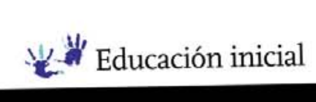
Leboyer, F. (1985) *Shantala*. Hachete. Buenos Aires.

López, M. E. (año) *Arte y juego en los niños pequeños. Metáforas del vivir*. www.educared.org.ar/infanciaenred/Educrianza/2007_07/tema.asp

——— (2007) *La literatura, la infancia y el arte*. En: *e-Eccleston*, revista virtual del profesorado Eccleston de la Ciudad de Buenos Aires, año 3, Nº 6. Disponible en: http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/Revista%20N%BA%206_Lopez.pdf

LÓPEZ, MARÍA EMILIA. *«Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal»*. Revista Punto de partida. Año 2. Nº18. Octubre 2005. Editora del Sur, Buenos Aires.
LURÇAT, L. (1986) *Pintar, dibujar, escribir, pensar*. Cincel, Madrid.
MALAGUZZI, L. y otros. (1985) *L Occhio se salta il muro*. Ministerio de Educación y Ciencia. Comunidad de Madrid. Madrid.
MALOSETTI Costas, L. (2006) *La imagen en la cultura occidental*. Clase Nº 4. Diploma en imágenes y medios. Flacso. Buenos Aires.
MATISSE, H. (1977) *Reflexiones sobre el arte*. Emecé. Buenos Aires.
MEEK, M. (2004) *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura económica. Colección espacios para la lectura. México.
MONTES, G. (2006) *La gran ocasión*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
MOREAU DE LINARES, L. y E. BRANDT (1999) *En el Jardín Maternal, una visión desde la plástica*. Tiempos Editoriales. Buenos Aires.
NOÉ, L. F. (s /fecha) *Iniciación a la logia de la pintura*. Texto inédito. Gentileza del autor.
——— (s/ fecha) *Formación artística*. Texto inédito. Gentileza del autor.
——— (2007) *Noescritos sobre eso que se llama arte*. Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
ORIGLIO, F.; P. BERDICHEVSKY; A. PORSTEIN y A. ZAINA (2003) *Arte desde la cuna*. 0 a 3 años. Ediciones Nazhira. Buenos Aires.
PALMER WOLF, D. (1991) «El aprendizaje artístico como conversación». En: HARGREAVES, D. J. (1991) *Infancia y educación artística*. Morata. Madrid.
PARSONS, M. (2002) *Cómo entendemos el arte*. Paidós. Barcelona.
PAZ, O. (1997) «Privilegios de la vista I». En: *Obras completas*. Fondo de Cultura Económica. México.
PETIT, M. (2003). Entrevista realizada el 13 de mayo de 2003. Publicación electrónica. Disponible en: www.virtual.flacso.org.ar
PITLUK, L. (2002) *Jardín Maternal III. Un desafío a favor de la infancia*. Novedades Educativas. Colección *0 a 5*. Buenos Aires.
——— (2007) *Educar en el Jardín Materna*l. Enseñar y aprender de 0 a tres años. Novedades Educativas. Buenos Aires.
——— (2008a) *La modalidad de taller en el Nivel Inicial*. Homo Sapiens. Rosario.
——— (2008b) En: Revista *Travesías Didácticas*. Creando huellas en la Educación Inicial. Año 1. Nº 1. Buenos Aires.
QUEVEDO, L. A. (2006) *Medios, Tecnologías y Socialización*. Diploma en Imágenes y medios. Clase 3. Flacso Virtual: www.virtual.flacso.org.ar

Quino (1970) *Mafalda 6*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.
——— (1976) *10 años con Mafalda*. Ediciones de La Flor. Buenos Aires.
Restany, P. (2003) *El poder del arte. Hundertwasser. El pintor. Rey con sus cinco pieles*. Taschen. Alemania.
Rodríguez, S. (2008) *Una aproximación psicoanalítica a las imágenes, los medios y la mirada*. Diploma en educación imágenes y medios. Clase 8. Flacso.
Salamanco, H. (2008) «Mi vida con ella». En: «Suplemento Radar» de *Página 12*. 2 de febrero de 2008.
Shakespeare, W. (1949) *Obras Completas*. Aguilar. Madrid.
Soto, C. y R. Violante (2005) *En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Paidós. Buenos Aires.
Spitz, R. (1983) *El primer año de vida del niño*. Fondo de Cultura Económica. México.
Spravkin, M. (1995) «Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones». En: Acovsky y otros (1995) *Artes y Escuela*. Paidós. Buenos Aires.
Tapies, A. (1970) *La práctica del arte*. Ariel. Barcelona.
Tonucci, F. (1984) «Juegos maravillosos». En: Malaguzzi, L. y otros (1984) *L'Occhio se salta il muro*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
Tonucci, F. y G. Ricci (1988) *El primer año de nuestro niño*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
Vigotsky, L. S. (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*. Fontamara. México.



Este libro plantea caminos, propuestas y reflexiones en torno a la enseñanza del lenguaje plástico visual en los primeros años en instituciones educativas.

Es un texto polifónico donde maestros, estudiantes y la autora relatan experiencias que se analizan en búsqueda de sus sentidos, desafiando certezas y cuestionando estereotipos. Desde allí interpela algunas prácticas, recupera tradiciones y proporciona pistas y herramientas teóricas para construir formas lúdicas y placenteras de acercar a los bebés y a los niños al arte, de acompañarlos desde el afecto, respetuosamente en sus primeras experiencias en el lenguaje plástico visual.

El libro convoca a pensar en el Jardín Maternal como una oportunidad para la experiencia estética, para la construcción de una mirada sensible y curiosa.

Propone a los educadores comprometerse con el derecho de cada niño a disfrutar, explorar, conocer, transformar, expresarse. Invita a dejar huellas y a saber descubrirlas en cada bebé, en cada niño, en cada educador y en cada contexto en el que se despliega ese encuentro.

El texto convoca a pensar críticamente en la tarea de los educadores y las instituciones, en sus miradas, su sostén y su escucha invitándolos a disfrutar en lugar de irrumpir.



